WILLIAM CEREJA
CAROLINA DIAS VIANNA

Ensino Fundamental • Anos Finais
Componente curricular: Língua Portuguesa

Português Linguagens

Educadores e estudantes,

Este livro integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação (MEC). Seu conteúdo passou por diversas etapas avaliativas, visando a garantir a vocês livros didáticos de qualidade.

As obras destinadas aos anos finais do ensino fundamental em 2024 (e que também serão utilizadas nos anos de 2025, 2026 e 2027) terão também uma versão digital. Assim, vocês poderão utilizar seus livros no formato que preferirem. As obras digitais estarão disponíveis no Portal do PNLD, em pnld.fnde.gov.br.

Conversem com a gestão da sua escola, que poderá ajudá-los a acessar todos os livros digitais do Portal. Informações e orientações de acesso aos novos materiais digitais do PNLD podem ser acessadas no link "Livro Digital", disponível em https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro.

Para colaborar com o PNLD, todos podem enviar sugestões e ideias para o e-mail livrodidatico@fnde.gov.br. O PNLD é um patrimônio de todos nós.

O FNDE deseja um ano letivo de muitas trocas e descobertas!

Português Linguagens

6º ano

Ensino Fundamental • Anos Finais
Componente curricular: Língua Portuguesa

MANUAL DO PROFESSOR

WILLIAM CEREJA

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP)

Bacharel em Letras-Português e Linguística e licenciado em Letras-Português pela Universidade de São Paulo (USP)

Professor da rede particular de ensino em São Paulo (SP)

CAROLINA DIAS VIANNA

Doutora em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP)

Mestra em Linguística Aplicada na área de língua materna pela Unicamp

Bacharela e licenciada em Letras-Português pela Unicamp-SP

Professora das redes pública e particular de ensino nos estados de São Paulo e Minas Gerais

11ª edição, São Paulo, 2022

"Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada".

Direção executiva: Flávia Bravin

Direção de negócio: Volnei Korzenieski

Gestão editorial: Alice Ribeiro Silvestre

Gestão de planejamento: Eduardo Kruel Rodrigues

Gestão de projeto digital: Tatiany Renó

Gestão de área: Marina Sandron Lupinetti

Coordenação de área: Rosângela Rago

Edição: Brunna Mayra Vieira da Conceição, Glaucia Amaral, Miriam Mayumi Nakamura, Talita Mochiute e Valéria Franco Jacintho, Rogério Fernandes Cantelli (digital)

Planejamento e controle de produção: Vilma Rossi, Camila Cunha, Adriana Souza e Isabela Salustriano

Revisão: Mariana Braga de Milani (ger.), Ana Paula C. Malfa, Flavia S. Venezio, Luiz Gustavo Bazana, Patrícia Travanca e Sueli Bossi

Arte: Claudio Faustino (ger.), Erika Tiemi Yamauchi (coord.), Elen Coppini Camioto (edição de arte), Casa de Ideias (diagramação)

Iconografia e tratamento de imagens: Roberto Silva (ger.), Claudia Balista, Cristina Akisino e Douglas Cometti (pesquisa iconográfica), Emerson de Lima (tratamento de imagens)

Direitos autorais: Fernanda Carvalho (coord.), Emília Yamada, Erika Ramires e Carolyne Ribeiro

Licenciamento de conteúdos de terceiros: Cristina Akisino e Luciana Pedrosa Bierbauer

Ilustrações: Casa Locomotiva (NORTE), Filipe Rocha, Jean Galvao, Psonha, Rafael Herrera, Ricardo Dantas, Tati Spinelli e Thiago Neumann (NORTE)

Cartografia: Mouses Sagiorato

Design: Noctua Art (proj. gráfico, capa e Manual do Professor)

Ilustração de capa: Mauro Souza

Pré-impressão: Alessandro de Oliveira Queiroz, Pamela Pardini Nicastro, Débora Fernandes de Menezes, Fernanda de Oliveira e Valmir da Silva Santos

Alameda Santos, 960, 4º andar, setor 3
Cerqueira César – São Paulo – SP – CEP 01418-002
Tel.: 4003-3061
www.edocente.com.br
saceditorasaraiva@somoseducacao.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Cereja, William
Português : linguagens : 6º ano / William Cereja e Carolina Dias Vianna. -- 11. ed. -- São Paulo : Saraiva Educação S.A., 2022.
(Português linguagens)

Bibliografia
Suplementado pelo manual do professor
ISBN 978-65-5766-231-1 (aluno)
ISBN 978-65-5766-232-8 (professor)

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental - Anos finais) I. Título II. Vianna, Carolina Dias

22-2424 CDD 372.6

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2022
Código da obra CL 820824
CAE 802085 (AL) / 802086 (PR)
11ª edição
1ª impressão
De acordo com a BNCC.

Impressão e acabamento

Apresentação

Caro professor,

Esta obra apresenta uma proposta de trabalho consistente de leitura, fundamentada em nossas propostas pedagógicas e em uma seleção criteriosa de textos – que vão dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira –, que pode colaborar com a formação de leitores competentes de diversos gêneros em circulação social. Propõe uma abordagem de gramática que mantém o trabalho com conceitos da gramática normativa, essenciais ao exercício de um mínimo de metalinguagem – como substantivo, verbo, pronome, complementos, adjuntos –, e que procura ampliar o horizonte dos alunos, valendo-se dos estudos da linguagem, com apoio nos avanços da linguística e da análise do discurso. Desenvolve uma proposta de observação dos elementos composicionais de gêneros textuais e, assim, procura instrumentalizar os alunos para suas produções, apoiadas nessa observação, mas também em etapas definidas de desenvolvimento e em estudos da linguística textual. Esta edição da obra busca aprimorar esse trabalho.

Pensamos que o ensino de língua portuguesa, hoje, deve também abordar a leitura, a produção de texto e os estudos gramaticais de uma mesma perspectiva de língua – a perspectiva enunciativa e sociointeracionista, isto é, como meio de ação e interação social.

A metodologia e as estratégias do ensino de língua portuguesa, nesta coleção, voltam-se majoritariamente para um trabalho que procura integrar as práticas de leitura/escuta com a reflexão sobre a língua, mobilizando os conhecimentos desenvolvidos nas atividades de produção de textos. Essa metodologia concretiza-se na valorização do conhecimento dos alunos; nas propostas de troca de ideias e de debates; no tratamento da língua tendo em vista a noção de adequação (em vez da dicotomia "certo × errado"); em uma abordagem que privilegia a variação linguística; em propostas de organização de eventos por meio de metodologias ativas para compartilhar as produções com a comunidade escolar de modo a favorecer não só o engajamento dos alunos na atividade, mas também o desenvolvimento de sua responsabilidade e autogestão em diversas outras situações de aprendizagem que serão descritas neste Manual.

Os autores

Sumário

Esta obra e a BNCC

Os conteúdos abordados nesta obra desenvolvem-se em direta correspondência com os objetos de conhecimento e as habilidades apresentados na BNCC, uma vez que esta obra procura considerar o adolescente dos Anos Finais do Ensino Fundamental como uma pessoa que participa, em sua vida cotidiana, de situações de comunicação variadas e interage com interlocutores diversos, o que favorece tanto o aprofundamento dos conhecimentos já trabalhados desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto a exploração de novos conhecimentos.

Entendemos que os jovens podem assumir maior protagonismo nas práticas de leitura e de produção de textos, lendo/escutando e produzindo textos de gêneros relacionados aos diferentes campos de atuação presentes na BNCC – o campo das práticas artístico-literárias, o campo de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático, o campo de atuação na vida pública –, bem como em sua vida pessoal, em práticas cidadãs e investigativas. São, portanto, trabalhados textos informativos (por exemplo, a notícia, no capítulo 1 da unidade 4 do 6º ano, ou a exposição oral, no capítulo 2 da unidade 4 do 7º ano) e opinativos (por exemplo, o artigo de opinião, no capítulo 1 da unidade 2 do 8º ano, ou as cartas de reclamação e de solicitação, no capítulo 2 da unidade 3 do 7º ano), textos de divulgação científica (por exemplo, o artigo de divulgação científica, no capítulo 3 da unidade 4 do 6º ano), textos publicitários (por exemplo, o anúncio publicitário, no capítulo 3 da unidade 4 do 9º ano), entre outros.

A BNCC de Língua Portuguesa explicita que essa proposta:

> assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.
>
> BRASIL, 2018, p. 67.

Conforme prevê o documento, assumir a centralidade do texto e abordá-lo de forma enunciativo-discursiva requer sempre relacioná-lo a seus usos e contextos de produção e circulação e trabalhar com as habilidades de forma conectada aos usos significativos da linguagem, seja na leitura/escuta, seja na produção de textos. Portanto, para se trabalhar com a BNCC de forma efetiva, não basta explorar de forma fragmentada as habilidades ali apresentadas, mas é imprescindível compreender que essas habilidades estão inseridas em eixos (leitura, oralidade, produção de textos, análise linguística/semiótica) que se inter-relacionam em práticas de campos de atuação social (artístico-literário; jornalístico-midiático; de atuação na vida pública; das práticas de estudo e pesquisa). É por esse motivo que, nesta obra, as unidades são organizadas em torno de um evento a ser elaborado pelos alunos (**Intervalo**), o qual justamente torna mais significativos os usos da linguagem desenvolvidos pelos alunos (seja na leitura e escuta, seja na reflexão sobre elementos linguísticos, seja nas produções orais ou escritas), ampliando o contexto de produção e circulação desses textos para além da prática escolar.[1]

Como compreender o desenvolvimento de competências e habilidades indicadas pela BNCC

Na própria estrutura da BNCC, nos quadros apresentados, as habilidades encontram-se distribuídas em eixos e campos, a fim de que, no trabalho efetivo da escola, elas sejam conjuntamente abordadas em práticas sociais significativas para os alunos, uma vez que:

> [...] as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.
>
> BRASIL, 2018, p. 75.

Considerando a organização da BNCC em competências gerais da Educação Básica, em competências específicas das áreas e dos componentes curriculares e, por fim, tendo em vista as habilidades apresentadas, desenvolvemos no quadro a seguir alguns exemplos concretos que demonstram a articulação feita entre a presente coleção e esse documento, observando a diferença entre o mais geral e o mais específico.

1 Esse aspecto está mais detalhado na descrição da estrutura e da metodologia da obra, mais à frente.

Competências gerais da Educação Básica	Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental	Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	Habilidades	Exemplo na obra
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	**4.** Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.	**2.** Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. **3.** Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.	**(EF69LP06)** **(EF69LP07)** **(EF69LP08)** **(EF69LP10)** **(EF69LP12)** **(EF69LP33)** **(EF69LP37)** **(EF69LP38)** **(EF69LP41)** **(EF69LP42)** **(EF69LP51)** **(EF69LP56)** **(EF89LP27)**	Intervalo **Simpósio sobre diversidade**, com publicação de verbetes e resenhas e apresentação de seminários (Unidade 4 do 8º ano).
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	**5.** Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	**3.** Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.	**(EF69LP46)** **(EF69LP52)** **(EF69LP54)**	Intervalo **Histórias de hoje e sempre**, com publicação de contos e encenação de textos dramáticos (Unidade 1 do 6º ano).
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	**6.** Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.	**10.** Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.	**(EF69LP46)** **(EF69LP53)** **(EF69LP54)**	Intervalo **Informação e opiniões em rede**, envolvendo a montagem de um blogue com publicações e vídeos de exposições orais da turma (Unidade 4 do 7º ano).
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	**4.** Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.	**6.** Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. **7.** Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.	**(EF69LP06)** **(EF69LP08)**	Intervalo **Ser jovem em tempos de internet e pós-verdade** envolve a organização de um jornal mural com os artigos de opinião da turma e a participação em debate com membros da comunidade escolar (Unidade 1 do 9º ano).

Quadro elaborado pelos autores a partir das competências e habilidades da BNCC.

Dessa forma, as habilidades da BNCC são todas trabalhadas ao longo dos volumes desta coleção, não tomadas como único estruturador curricular, tampouco hierarquizadas entre si, mas relacionando-se aos conhecimentos fundamentais para que os alunos, ao longo dos estudos, tenham condições de dominar as práticas de linguagem e as estratégias linguísticas de que podem lançar mão para participar de forma segura e autônoma das diversas atividades sociais.

Embora as habilidades não sejam, por si sós, o foco do ensino, conforme explicita a BNCC, é importante que se compreenda a forma como elas são construídas, a fim de que se possa realizar um trabalho efetivo com a proposta desse documento.

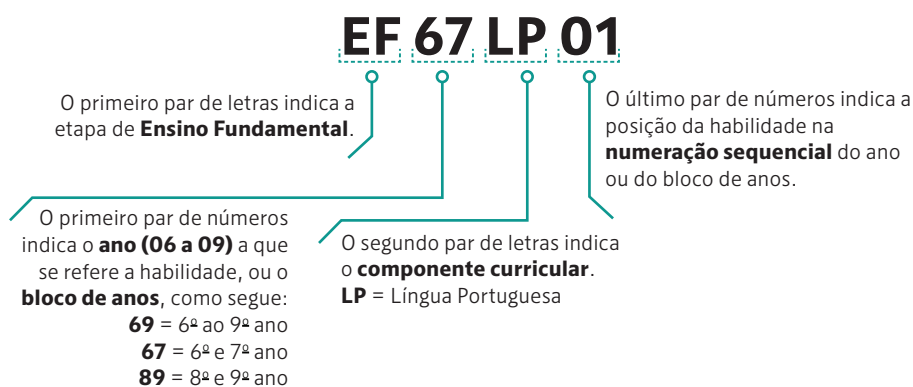
De acordo com a BNCC, o termo **competência** é definido como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8), ao passo que as habilidades "expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares." (BRASIL, 2018, p. 29).

Ao relacionar esses dois conceitos, afirma o documento que:

> [...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.
>
> BRASIL, 2018, p. 13.

Assim, as habilidades contêm as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento das competências. Essas práticas são expressas por meio de verbos de ação, como se pode notar, por exemplo, nas quatro habilidades a seguir:

> (EF69LP01) **Diferenciar** liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.
>
> (EF69LP02) **Analisar** e **comparar** peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, *outdoor*, anúncios e propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingle*, vídeos etc.), **de forma a perceber** a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, **como forma de ampliar** suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
>
> (EF69LP04) **Identificar** e **analisar** os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., **com vistas a fomentar** práticas de consumo conscientes.
>
> (EF69LP10) **Produzir** notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, **orientando-se** por roteiro ou texto, **considerando** o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.

Para entender o código inicial, é preciso compreender de que forma ele é composto:

Esquema adaptado pelos autores (BRASIL, 2018, p. 30)

As quatro habilidades listadas anteriormente como exemplo, portanto, referem-se ao bloco do 6º ao 9º ano, na área de Língua Portuguesa, e correspondem às habilidades de número 01, 02, 04 e 10, entre todas desse bloco.

As habilidades indicam as *ações* que devem ser desenvolvidas com os alunos a fim de trabalhar determinada competência e alcançar certos objetivos. As ações são indicadas logo no início das habilidades por meio dos verbos de ação em sua forma infinitiva: *diferenciar*, *analisar* e *comparar*, *perceber*, *identificar* e *analisar*, entre outros.

Para descrever ou detalhar o *modo* como essas ações devem ser desenvolvidas, podem ser empregadas outras formas verbais do gerúndio, como se nota nas habilidades EF69LP01, EF69LP04 e EF69LP10, com as formas verbais *posicionando*, *relacionando*, *orientando*, *considerando* e *demonstrando*.

Para indicar a *finalidade* da ação e dos procedimentos modais, são empregadas novamente formas verbais no infinitivo, como se nota nas habilidades EF69LP02 e EF69LP04, com as expressões *como forma de ampliar* e *com vistas a fomentar*, que equivalem a dizer "a fim de ampliar" e "a fim de fomentar", respectivamente. Em resumo, os descritores das habilidades seguem esta estrutura:

Verbo(s) que explicita(m) o(s) **processo(s) cognitivo(s)** envolvido(s) na habilidade.

Complemento do(s) verbo(s) que explicita o(s) **objeto(s) de conhecimento** mobilizado(s) na habilidade.

Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s) que explicitam o **contexto** e/ou uma maior **especificação** da aprendizagem esperada.

Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, **posicionando**-se contrariamente a esse tipo de discurso e **vislumbrando** possibilidades de denúncia quando for o caso.

Esquema adaptado pelos autores (BRASIL, 2018, p. 29).

Entre os descritores das habilidades do componente curricular Língua Portuguesa, é possível observar a menção a diversas práticas de linguagem e gêneros típicos da cultura jovem e dos usos contemporâneos da língua, especialmente os que ocorrem em ambiente digital. Para atender tal demanda, esta coleção dá especial atenção a práticas contemporâneas de produção de textos, tais como publicar comentários na internet (capítulo 1 da unidade 4 do 7º ano), produzir videocontos e videopoemas (capítulo 3 das unidades 1 e 2 do 7º ano), produzir *podcasts* (capítulo 3 da unidade 4 do 7º ano), tematizar questões polêmicas envolvendo as redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalístico-midiática, explorando debates, como a confiabilidade da informação e a proliferação de *fake news* (capítulo 1 da unidade 1 do 9º ano), a manipulação de fatos e opiniões e a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias (capítulo 3 da unidade 4 do 6º ano), o trato e o respeito com o diferente (unidade 4 do 8º ano) e a importância da participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias, sejam eles realizados presencialmente, sejam realizados em meio virtual (capítulo 2 da unidade 4 do 9º ano).

Entendemos, ainda, que, por meio das práticas escolares vivenciadas nas aulas do componente Língua Portuguesa, como participação em rodas de conversa e debates, leitura e análise compartilhada de textos, troca de ideias sobre temas e questões da atualidade, defesa de pontos de vista variados, etc., os alunos podem aprender a reconhecer e valorizar as diferenças e o pluralismo de ideias, convivendo entre si e nas diferentes comunidades de que participam de forma ativa, crítica e respeitosa, rejeitando qualquer tipo de violência e promovendo a cultura da paz. Conforme salienta a BNCC:

> [...] tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.
>
> BRASIL, 2018, p. 61.

Articulação com outras áreas do conhecimento

O ensino de língua portuguesa, por ter a linguagem e a língua como objetos de ensino, oferece várias oportunidades para um trabalho integrado com outras áreas do conhecimento.

A busca de uma educação menos transmissiva e mais integrada já vem sendo apontada pelos documentos oficiais, desde a década de 1990, com a publicação dos PCNs, e é confirmada pela publicação da BNCC.

A própria organização da BNCC para o componente curricular de Língua Portuguesa, que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, reúne gêneros e habilidades em quatro campos de atuação social, demonstra claramente o interesse de integrar o ensino de língua a outras áreas do conhecimento. O desenvolvimento de projetos em torno de temas interdisciplinares – como destruição de florestas, extinção de animais e árvores, aquecimento global, trabalho infantil, respeito aos direitos humanos, direitos da criança e do adolescente, etc. – pode agregar diferentes saberes e práticas que tornam o ensino mais significativo para os alunos. Troca de informações, criação e estreitamento de relações sociais, expressão de identidades e atitudes, trabalho colaborativo, sentimentos de empatia e alteridade são fatores que convergem naturalmente em um projeto integrado de construção de saberes.

Nesta coleção, são várias as situações que favorecem o trabalho interdisciplinar com um ou mais componentes curriculares.

Nas aberturas de unidade, por exemplo, sempre há uma imagem – pintura, fotografia ou cartum – que é explorada em conjunto com um texto literário. O trabalho com a leitura do texto não verbal que é reproduzido nessa seção possibilita muitas relações com o componente curricular Arte e com as práticas de educação artística. Ainda nas páginas de abertura, em todos os volumes da coleção, na seção **Fique ligado!** são sugeridos filmes, livros, *sites* e músicas que podem ampliar as referências dos alunos ao longo dos estudos com os capítulos. Dependendo do tema, muitos desses recursos também podem ser explorados por professores dos componentes Arte, Geografia, História, Matemática, etc.

Etapa que finaliza as unidades, **Intervalo** também oferece várias oportunidades de trabalho interdisciplinar. É o momento em que os alunos organizam eventos – mostras, feiras, exposições, encenação de peça teatral, etc. – para compartilhar com a comunidade escolar as produções textuais elaboradas. Às vezes, produzem um livro ou um jornal ou mesmo um blogue da turma, para os quais

podem contribuir os professores de Arte e, se houver, de Informática para digitar e diagramar textos, selecionar tipos de letras adequadas, editar e inserir imagens, etc. Pode haver também a contribuição de professor de algum componente curricular que possa ampliar ou aprofundar as discussões de temas mais específicos, desenvolvidos ao longo da unidade e retomados no evento. Em determinadas ocasiões, os alunos ilustram seus textos, fazem declamações ou encenam texto teatral, o que pode favorecer um trabalho interdisciplinar com Arte. Em algumas situações, fazem entrevistas, pesquisas e levantamento estatístico, o que permite um trabalho interdisciplinar com Matemática. Por vezes, é preciso convidar especialistas para debater temas contemporâneos, como direitos da criança e do adolescente, o que se relaciona diretamente com componentes curriculares como História e Geografia.

Algumas unidades temáticas da coleção também favorecem o trabalho interdisciplinar. Como exemplo podemos citar a unidade 4 do volume do 6º ano, cujo tema é **Verde, adoro ver-te**, que favorece o trabalho interdisciplinar com Ciências, já que os alunos vão ler e escrever vários textos relacionados com o meio ambiente. Nos volumes do 7º e do 8º ano, os alunos vão produzir gêneros relacionados com a internet, como o comentário do leitor, o blogue, a carta de reclamação, a resenha crítica em mídia digital, o videopoema, o videoconto, o *podcast* noticioso, o poema visual e o comentário do leitor na internet, que envolvem conhecimentos e habilidades de informática, o que também permite um trabalho interdisciplinar com essa área. Vale ressaltar que o apoio do professor de Informática, se houver, será bem-vindo nas várias propostas relacionadas à produção textual que envolvem a criação de jornal impresso e digital, além de produções para outras mídias, como o jornal televisivo, o *podcast* científico, a resenha digital, etc. Em alguns volumes, os alunos vão produzir livros de poemas, contos e crônicas que serão ilustrados por eles mesmos, ou vão tirar ou selecionar fotos para criar uma fotorreportagem, o que possibilita um trabalho interdisciplinar com a área de Arte.

Além disso, a obra aborda temas como valores, adolescência, juventude, preconceito, consumo, migrações, meio ambiente, entre outros, que têm relação com diferentes componentes, como História, Geografia e Ciências.

Em vários volumes há, ainda, a seção **De olho no gráfico/infográfico/tabela**, que favorece um trabalho interdisciplinar, seja com o componente curricular relacionado ao tema explorado, seja com Matemática, na comparação entre dados numéricos, cálculos de porcentagens, etc.

No Manual do Professor em forma de U, há sugestões para organização de atividades com o auxílio de outros componentes curriculares considerando as atividades propostas no Livro do Estudante, conforme indicado no quadro a seguir.

SUGESTÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE FEITAS NO MANUAL DO PROFESSOR EM FORMA DE U	
6º ano	
Onde ocorre	**Componente curricular**
Unidade 1, capítulo 1, **Cruzando linguagens**	História
Unidade 2, capítulo 1, **Cruzando linguagens** Unidade 2, capítulo 1, **De olho na escrita**	Arte Ciências
Unidade 2, capítulo 2, **A língua em foco**	Geografia
Unidade 3, capítulo 1, **Cruzando linguagens**	Matemática
Unidade 4, capítulo 1, **Agora é a sua vez**	Geografia
Unidade 4, capítulo 2, **Trocando ideias**	Ciências e Geografia
Unidade 4, capítulo 3, texto de leitura	Ciências da Natureza
7º ano	
Onde ocorre	**Componente curricular**
Unidade 2, capítulo 3, **Para escrever com adequação**	Matemática
Unidade 3, capítulo 1, **Trocando ideias**	Matemática e Geografia
Unidade 4, capítulo 1, **De olho no infográfico**	Matemática
8º ano	
Onde ocorre	**Componente curricular**
Unidade 2, capítulo 1, **De olho na tabela**	Matemática
Unidade 2, capítulo 3, **Produção de texto**	Língua inglesa
Unidade 3, capítulo 2, texto de leitura Unidade 3, capítulo 2, **Estudo do texto** Unidade 3, capítulo 2, **Produção de texto**	Arte Ciências Arte
Unidade 4, capítulo 1, **Estudo do texto**	História

SUGESTÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE FEITAS NO MANUAL DO PROFESSOR EM FORMA DE U	
Unidade 4, capítulo 3, **A língua em foco** Unidade 4, capítulo 3, **De olho na escrita**	História Arte
9º ano	
Onde ocorre	**Componente curricular**
Unidade 1, capítulo 2, **Oralidade em foco**	Matemática
Unidade 2, capítulo 1, **De olho na escrita**	Geografia
Unidade 2, capítulo 3, **Cruzando linguagens**	Arte
Unidade 3, capítulo 1, **Agora é a sua vez**	História
Unidade 3, capítulo 3, **Para escrever com informatividade e fundamentação argumentativa**	Arte
Unidade 4, capítulo 3, **A língua em foco** Unidade 4, capítulo 3, **Produção de texto**	Ciências da Natureza Ciências

Apresentamos, a seguir, um mapeamento geral com sugestões de trabalho interdisciplinar por unidade de cada volume, de acordo com os temas mais em destaque na unidade.

6º ANO	UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3	UNIDADE 4
Tema	Fantasia	Infância	Identidade	Meio ambiente
Componente curricular	Arte	Arte	História e Geografia	Ciências e Arte
Atividades sugeridas	Leitura de pintura e de cena de filme; encenação teatral.	Produção de história em quadrinhos.	Campanha de combate ao preconceito racial e ao preconceito a imigrantes.	Produção de jornal impresso, televisivo e em *podcast*, sobre questões ambientais.
7º ANO	**UNIDADE 1**	**UNIDADE 2**	**UNIDADE 3**	**UNIDADE 4**
Tema	Terror, suspense e medo	Viagem pela palavra	Cidadania	Mundo digital
Componente curricular	Arte e, se houver, Informática	Arte e, se houver, Informática	História, Geografia, Arte e, se houver, Informática	Ciências, Arte e, se houver, Informática
Atividades	Leitura de pintura, produção de cartazes e de *banners*, produção de livro.	Produção de videopoemas, diagramação de poemas visuais com recursos digitais, produção de folheto de cordel com capa em xilogravura.	Produção de cartazes e vídeos, realização de debates com membros da comunidade sobre cidadania e direitos humanos.	Produção de blogue científico, de vídeos, cartazes e *banners*.
8º ANO	**UNIDADE 1**	**UNIDADE 2**	**UNIDADE 3**	**UNIDADE 4**
Tema	Humor	Consumo	Adolescência	Preconceito e diversidade
Componente curricular	Arte e, se houver, Informática	Arte e, se houver, Informática	Arte	Ciências da Natureza, História e Arte
Atividades	Produção de revista impressa e/ou digital.	Produção de fotorreportagens e de cartilhas. Apresentação de filmes e debate sobre consumismo.	Produção e encenação de texto teatral, de cartazes e convites.	Simpósio da diversidade e produção de enciclopédia étnica. Produção de cartazes e *banners*.
9º ANO	**UNIDADE 1**	**UNIDADE 2**	**UNIDADE 3**	**UNIDADE 4**
Tema	Redes sociais	Amor	Juventude	Mundo contemporâneo
Componente curricular	Arte e Geografia	Arte e, se houver, Informática	Matemática e Arte	Geografia, História, Ciências da Natureza e Arte
Atividades	Organização de uma mostra sobre ser jovem em tempos de *fake news* e pós-verdade.	Produção de revista, de blogue e de *podcasts*.	Cálculo e percentual de votos. Produção de convites e cartazes.	Debate sobre migrações, projetos de vida do jovem, meio ambiente. Exibição de filmes.

O trabalho conjunto com outros professores requer planejamento interdisciplinar. É importante que os professores envolvidos prevejam o tempo destinado ao desenvolvimento dos conteúdos de cada componente curricular, que seja feita a delimitação dos conteúdos, que se planeje a complementaridade das informações, bem como o protagonismo de um ou de outro componente curricular, dependendo do aspecto abordado do tema.

Um seminário sobre o tema meio ambiente, por exemplo, pode ser organizado pelos alunos com o auxílio dos professores de Língua Portuguesa e de Ciências da Natureza conjuntamente. Os professores desses componentes curriculares podem juntar suas turmas, dirigirem-se a um auditório e dividir o tempo de uma aula, cada um deles abordando o tema em parte do tempo e, no final, criando uma discussão que pode ser bastante proveitosa.

A interdisciplinaridade e os projetos da escola

O trabalho com projetos interdisciplinares ultrapassa os limites do currículo, pois os temas escolhidos podem ser explorados de maneira mais ampla e interdisciplinar. Implica desde a busca de informações extraclasse, pesquisas, entrevistas, atividades de planejamento e organização com outros professores, socialização de informações, registros de dados individuais ou coletivos até a participação de toda a comunidade escolar.

Uma escola abriga diferentes tipos de projetos: o político-pedagógico de toda a organização escolar, que define sua proposta educacional; um projeto a partir de um tema ou questão da comunidade escolar, como cidadania, direitos humanos, educação para o trânsito, segurança, etc.; um projeto pontual, como ampliação do acervo da biblioteca, uma feira de livros ou de ciências, eleições, etc.; um projeto por ano ou por classe, como um jornal mural, uma visita orientada a uma agência dos correios, uma mostra de poesia, uma encenação teatral, um varal de poemas, etc. Alguns projetos podem ser permanentes, como a contação de histórias; outros, de menor duração, como a elaboração de um livro de histórias.

Para a efetivação de um projeto, é necessário que os alunos estejam motivados para que se envolvam em todo o processo. Os temas devem ser do interesse deles, possibilitar um contato com práticas sociais reais e abordar um assunto de forma contextualizada, permitindo a interdisciplinaridade. Além disso, os conhecimentos construídos devem ser coletivizados, estendendo-se à comunidade escolar e, assim, promovendo a convivência social.

Contudo, é importante ressaltar que a busca da integração entre áreas do conhecimento não deve implicar um descuido para com os conteúdos essenciais que historicamente compõem o componente curricular.

Como lembram Kleiman e Moraes,

> Não podemos minimizar a importância dos conteúdos e dar excessivo peso aos valores. O equilíbrio entre o disciplinar e o interdisciplinar é necessário, pois as áreas específicas possuem um cabedal de conhecimento acumulado ao qual o aluno deverá também ter acesso. A tendência atual é a de minimizar os conteúdos, justificada pelo peso excessivo que eles tiveram e continuam a ter no currículo; constitui-se, portanto, numa reação à concepção "tradicional" da educação escolar, que via o ensino e a aprendizagem como pura transmissão e recepção cumulativa.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade*: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 44-45.

Trabalhando com o conceito de **rede** ou **teia**, as autoras demonstram, por meio de um esquema, uma hipótese de trabalho interdisciplinar em torno do tema **água**.

Teia de tópicos

ÁGUA
Educação Artística
apreciação da pintura (marinas)
aquarela
canções
desenhos
trabalhos com papel reciclado
Educação Física
hidroginástica
esportes aquáticos
Ciências
higiene pessoal
vida subaquática
maremotos
estado físico das águas
Matemática
volume
ciclo da água
composição
água potável
profundidade
massa
peso
Geografia
regiões brasileiras em sua relação com a água
derramamento de óleo nos mares
oceanos
grandes navegações
História
Língua Portuguesa
lendas
poesias
Língua Estrangeira
língua das colônias da América

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade*: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 54.

Como se nota no esquema, são inúmeras as possibilidades de abordagem de um tema, e cada componente, dentro de suas especificidades e de seu tempo escolar, pode dar contribuições para a integração de conhecimentos dos alunos.

Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os chamados Temas Transversais ganharam destaque como parte importante do trabalho a ser desenvolvido na Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 (BRASIL, 2013), propuseram sua reorganização em eixos temáticos e recomendaram sua permanência como parte importante da organização dos currículos.

Foi a partir da BNCC, entretanto, quando passaram a ser designados como Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e a integrar as diferentes áreas, que eles se tornaram referência obrigatória para a organização curricular e a integração entre as diferentes áreas do conhecimento. De acordo com essa proposta, são organizados em grandes áreas temáticas, como Cidadania e Civismo; Ciência e Tecnologia; Economia; Meio Ambiente; Multiculturalismo e Saúde. Essas grandes áreas organizam os temas a serem desenvolvidos nas propostas curriculares, o que deve contribuir para ampliar a integração entre as áreas e promover um trabalho intenso das escolas na construção da cidadania.

No quadro a seguir, indicamos as grandes áreas e seus respectivos temas conforme as propostas sugeridas nesta coleção.

Eles são indicados no Manual do Professor em forma de U de acordo com a seleção temática dos textos que são estudados nos capítulos da obra e conforme propiciam as atividades propostas no Livro do Estudante. Além disso, algumas atividades, em diferentes seções, foram pensadas para dar mais destaque ao trabalho com alguns desses temas, conforme o professor poderá observar, por exemplo, no quadro a seguir.

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS (TCTS) NA OBRA		
Cidadania e civismo	**Vida familiar e social**	6º ano, Unidade 1, capítulo 1, **Trocando ideias**. 7º ano, Unidade 4, capítulo 1, **Agora é a sua vez (I)**. 8º ano, Unidade 3, capítulo 2, **A língua em foco**, **Exercícios**. 9º ano, Unidade 2, capítulo 2, **A língua em foco**. 9º ano, Unidade 2, capítulo 2, **Semântica e discurso**.
	Educação para o trânsito	9º ano, Unidade 4, capítulo 2, **Produção de textos**.
	Educação em direitos humanos	9º ano, Unidade 2, capítulo 2, **Semântica e discurso**. 9º ano, Unidade 3, capítulo 2, **Produção de textos**.
	Direitos da criança e do adolescente	6º ano, Unidade 2, capítulo 2, **Estudo do texto**. 8º ano, Unidade 1, capítulo 2, **Trocando ideias**. 8º ano, Unidade 2, capítulo 2, **Trocando ideias**.
	Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso	7º ano, Unidade 2, capítulo 3, **Para escrever com adequação**. 9º ano, Unidade 3, capítulo 1, texto de leitura.
Ciência e tecnologia	**Ciência e tecnologia**	7º ano, Unidade 4, capítulo 2, **Estudo do texto**. 7º ano, Unidade 4, capítulo 3, **Trocando ideias**. 9º ano, Unidade 1, capítulo 1, **Trocando ideias**.
Meio ambiente	**Educação ambiental**	6º ano, unidade 4, capítulo 2, **Trocando ideias.** 7º ano, unidade 1, capítulo 1, **Agora é sua vez**. 8º ano, Unidade 2, capítulo 1, **De olho na tabela.**
	Educação para o consumo	8º ano, Unidade 2, capítulo 1, **De olho na tabela**. 9º ano, Unidade 3, capítulo 3, **Trocando ideias**. 9º ano, Unidade 4, capítulo 2, **De olho na escrita**.
Multiculturalismo	**Diversidade cultural**	8º ano, Unidade 1, capítulo 1, texto de leitura. 8º ano, Unidade 3, capítulo 1, **Semântica e discurso**.
	Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	8º ano, Unidade 4, capítulo 1, **Oralidade em foco**.
Saúde	**Saúde**	7º ano, Unidade 1, capítulo 1, **Agora é sua vez**. 7º ano, Unidade 4, capítulo 1, **Agora é a sua vez (I)**. 8º ano, Unidade 3, capítulo 3, texto de leitura.

Práticas de pesquisa nos Anos Finais do Ensino Fundamental: noções introdutórias

Ao dar destaque ao campo de estudo e pesquisa, a BNCC incentiva a investigação científica, entre outras questões. Mais adiante neste Manual, será explicado em **Investigação científica no estudo da Língua Portuguesa**, como esta coleção concebe a investigação científica e, por extensão, modos de se realizar pesquisa quando se concebe a língua como objeto.

Neste ponto, gostaríamos de lembrar que, no âmbito do ensino do componente curricular Língua Portuguesa, muitas são as oportunidades de os alunos se envolverem em pesquisas, investigando temas variados, tais como questões ligadas à descoberta de si e do outro (nos capítulos em que se discute o tema do *bullying*, por exemplo), investigações sobre o que ocorre na escola e na comunidade (nos capítulos que tratam os gêneros do campo jornalístico-midiático), descoberta de escritores e artistas em geral (nos capítulos em que gêneros artístico-literários são a leitura principal).

Essas oportunidades de pesquisa se integram ao estudo dos temas dos diferentes capítulos, e muitas vezes ganham dimensões mais amplas quando aparecem associadas às atividades sugeridas em **Fique ligado!**, ou, especialmente, em **Produção de textos**, pois neste caso as pesquisas muitas vezes são orientadas à produção de textos, cujo objetivo vai integrar as propostas sugeridas em **Intervalo**.

Como temos dito, no âmbito do ensino da língua portuguesa, de acordo com a BNCC, é preciso que os objetos de ensino e de pesquisa possam se constituir por meio das práticas de linguagem, e é por essa razão que as atividades de pesquisa surgem, quando oportuno, nas diversas seções dos capítulos, integradas ao estudo das práticas de linguagem. Em outras palavras, não consideramos pertinente, nesse modo de abordagem, criar uma seção específica direcionada à pesquisa, pois isso vai na contramão do que temos defendido. A diversidade dos tipos de pesquisa sugeridos, que vão desde estudos de recepção de obras de arte até revisão bibliográfica e realização de entrevistas, corrobora essa concepção de que, no ensino de língua portuguesa, as pesquisas devem estar integradas às práticas de linguagem trabalhadas. Nesse sentido, para ilustrar como a coleção propõe esse trabalho, vale mencionar alguns exemplos de como a pesquisa foi integrada às atividades desenvolvidas ao longo dos capítulos. O quadro a seguir lista alguns desses casos.

VOLUME	TIPO DE PESQUISA	ONDE OCORRE
6º ano	Estudo de recepção (de obras de arte e de produtos da indústria cultural)	Unidade 2, capítulo 2, **A língua em foco**
	Revisão bibliográfica (estado da arte)	Unidade 4, capítulo 3, **Produção de texto**
7º ano	Análise documental (sensibilização para análise de discurso)	Unidade 2, capítulo 1, **De olho na escrita**
	Entrevistas	Unidade 4, capítulo 3, **A língua em foco**, **Exercício**
8º ano	Entrevistas	Unidade 4, capítulo 3, **A língua em foco**
	Pesquisa de campo	Unidade 4, capítulo 3, **A língua em foco**
9º ano	Análise de mídias sociais (análise das métricas das mídias e sensibilização para discurso multimodal)	Unidade 1, capítulo 2, **Oralidade em foco**
	Observação, tomada de nota e construção de relatórios	Unidade 3, capítulo 2, **De olho no gráfico**
	Construção e uso de questionários	Unidade 3, capítulo 1, **Compreensão e interpretação** Unidade 4, capítulo 1, **Oralidade em foco**

Além dessas oportunidades, não se pode deixar de mencionar o trabalho com os gêneros de algum modo relacionados ao campo das práticas de estudo e pesquisa: como a própria BNCC destaca, na língua portuguesa, é no interior de atividades propostas para o trabalho com esse campo discursivo que se oferecem aos alunos inúmeras oportunidades de darem início, de forma mais sistemática, às práticas de pesquisa no Ensino Fundamental. Para citar alguns exemplos de como isso aparece na coleção, mencionamos algumas ocorrências relevantes.

VOLUME	GÊNERO	ONDE OCORRE
6º ano	resenha crítica, em vídeo	Unidade 2, capítulo 3
	artigo de divulgação científica	Unidade 4, capítulo 3
7º ano	pesquisa com tomada de notas	Unidade 4, capítulo 2
	exposição oral com apoio em pôster e cartaz	Unidade 4, capítulo 2
	resumo	Unidade 4, capítulo 3
8º ano	tabela de dados	Unidade 2, capítulo 1
	infográfico	Unidade 4, capítulo 1
	seminário	Unidade 4, capítulo 2
	resenha crítica	Unidade 4, capítulo 3
9º ano	artigo de divulgação científica	Unidade 3, capítulo 2
	gráfico e infográfico	Unidade 3, capítulo 2
	debate regrado	Unidade 4, capítulo 1

Pensamento computacional

O trabalho com pensamento computacional vem ganhando destaque nos meios educacionais brasileiros e, na BNCC, a proposta de explorar metodologias ativas também sinaliza a simpatia do documento por metodologias dessa natureza. A expressão foi cunhada pela cientista da computação Jeannette Wing[2], segundo a qual o pensamento computacional pode ser entendido como um conjunto de processos mentais utilizado na resolução de problemas, no processamento das informações, de maneira a modelar soluções de forma o mais eficiente possível.

2 WING, Jeannette. Pensamento computacional: um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 9, n. 2, p. 1-10, 2016. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/4711. Acesso em: 21 jun. 2022.

Para Wing (2016), o pensamento computacional se constitui de quatro etapas:

- Decomposição do problema: processo de divisão de problemas em partes menores e, portanto, mais fáceis de solucionar;
- Reconhecimento de padrões: identificação de características comuns entre os problemas e também em suas soluções;
- Abstração: filtragem dos detalhes de uma solução a fim de que ela seja válida para diversos problemas;
- Criação de algoritmo: plano, estratégia ou conjunto de instruções claras e necessárias para a resolução de problemas.

Desse modo, o pensamento computacional pode ser compreendido como o uso de um conjunto de passos para aperfeiçoar a resolução de problemas, a fim de que as soluções sejam encontradas da forma mais simples possível, tornando-se replicáveis na resolução de outros problemas do mesmo tipo.

Como podemos perceber, não se trata de utilizar ferramentas como o computador para resolver um problema, mas mobilizar uma sequência de processos cognitivos para desenvolver estratégias de solução de problemas (os "algoritmos"). Esses processos cognitivos são, em resumo: compreender o problema, definir os elementos que o compõem, modelar possíveis formas de resolvê-lo, testar essas formas, analisar de que forma elas podem ser generalizadas para a solução de outros problemas parecidos, construir automatizações e, por fim, aplicar os processos na resolução de novos problemas.

Foi nessa perspectiva de trabalho que algumas atividades ao longo dos volumes foram organizadas, de modo que os alunos possam se aproximar dessa forma de solucionar problemas que se apresentem no âmbito dos estudos de língua portuguesa.

As atividades propostas procuram levar os alunos a empreender análises que passam por algumas das etapas indicadas anteriormente, sobretudo a de reconhecimento de padrões, mas sem que isso se torne uma receita. Entendemos que o importante é estimular a percepção dos problemas de modo que os alunos possam começar a desenvolver as próprias estratégias de resolução, mobilizando processos cognitivos em sequência. As atividades propostas nessa perspectiva procuram ressaltar a ideia de que há um desafio a ser vencido e indicar os passos para resolvê-lo. Elas se integram às demais atividades dos capítulos em que são sugeridas, não constituindo uma seção à parte. As propostas localizam-se nestes pontos dos volumes:

PENSAMENTO COMPUTACIONAL – ATIVIDADES NA OBRA

Volume	Onde ocorrem
6º ano	Unidade 1, capítulo 3, **A língua em foco**
	Unidade 2, capítulo 1, **A língua em foco**, **Exercícios**
	Unidade 3, capítulo 3, **De olho na escrita**
7º ano	Unidade 2, capítulo 1, **A língua em foco**
	Unidade 3, capítulo 2, **Produção de texto**
	Unidade 4, capítulo 1, **De olho no infográfico**
8º ano	Unidade 3, capítulo 2, **A língua em foco**
	Unidade 4, capítulo 1, **Oralidade em foco**
9º ano	Unidade 1, capítulo 2, **A língua em foco**
	Unidade 1, capítulo 3, **Produção de texto**

Culturas juvenis

Em uma obra como esta, voltada para o ensino da língua portuguesa, em que o estudo dos textos é um dos elementos centrais, a par da análise textual e linguística, a abordagem das culturas juvenis não poderia ocorrer senão a partir do estudo dos textos. Além disso, tendo em vista as perspectivas sociodiscursiva e enunciativa que procuram nos orientar no tratamento dos diferentes objetivos de ensino da língua portuguesa, trabalhar culturas juvenis significa poder situá-las e repensá-las a partir de três coordenadas indissociáveis: a pessoa (os sujeitos de linguagem, no caso, os alunos) o tempo e o espaço. Assim, quando pensamos em culturas juvenis, procuramos concebê-las como modos de vida e práticas cotidianas dos jovens que se traduzem também por coordenadas de ordem subjetiva, definidas por conjuntos diversos de práticas de linguagem através das quais os alunos convivem, tais como as artes em geral (literatura, música, cinema, artes plásticas, moda, etc.), as formas de construção da própria subjetividade (maneiras de ser e de agir, indumentária, estilos de penteado, etc.) e os lugares e tempos ocupados por esses sujeitos (a família e os antepassados, a escola, a comunidade, os diferentes grupos sociais, etc.). Esse conjunto de coordenadas dá origem à noção de *pertencimento*: o jovem sente que *pertence* a determinado grupo, com o qual consegue se identificar por meio de práticas de linguagem diversas mobilizadas por esse grupo.

Como essas práticas são situadas no tempo e no espaço, elas se originam da herança cultural dos grupos familiares e, ao mesmo tempo, da capacidade que os jovens têm de ruptura em relação a essa herança, inovando ou buscando diferenciar-se do mundo dos adultos e do mundo das crianças, situando-se nesse tempo-lugar entre a infância e a vida adulta. É nesse tempo-lugar específico que se constroem as identidades dos jovens e se definem as culturas juvenis. Os adolescentes passam a se identificar com diferentes grupos e a circular entre eles, valorizando práticas de linguagem ligadas ao corpo, ao movimento, à moda, às manifestações musicais), entre outras possibilidades. Múltiplas e variadas, as identidades se entrecruzam na constituição dessas áreas de pertencimento juvenis revelando a importância das práticas de linguagem na constituição dessas culturas. Esse exercício de definição de identidades recebe importante influência do consumo cultural no processo de compreender o que é ser jovem, considerando as diferentes realidades socioeconômicas e políticas. E, por estarem relacionadas com práticas de linguagem que se constroem socialmente, não há como essas culturas juvenis não estarem relacionadas com a ideia de consumo cultural e tecnológico, em que as mídias e as tecnologias da comunicação e da informação tentam moldar as representações dessas identidades. Considerando toda a vivência dos jovens nas práticas sociais de que já participam em seu cotidiano, muitas escolas e professores vêm tentando incorporar essas novas tecnologias no contexto escolar como recurso de obtenção de conhecimento e organização da rotina escolar, especialmente no que se refere ao trabalho com as diferentes práticas de linguagem.

Isso não quer dizer subsumir a noção de cultura juvenil à das práticas de linguagem, mas apenas compreender que, no estudo da língua portuguesa, é por meio das práticas de linguagem, principalmente, que as culturas juvenis ganham corpo. Assumimos que a juventude é marcada pelo pertencimento, pela eleição de "tribos" e pela desconstrução e reconstrução de uma identidade pessoal e coletiva própria que definem os territórios sociais, justificando o viver em grupo. Além disso, é a fase em que

o indivíduo se prepara para os desafios e projetos para o futuro, exigindo muita energia, criatividade e segurança.

Nesse sentido é que as práticas de linguagem típicas da juventude têm grande importância, pois contribuem para que os jovens criem seus espaços e tempos próprios, sejam eles reais, sejam virtuais, e usem a música, o cinema, as séries, os desenhos, os grafites, os *animes*, os jogos de *videogame*, as redes sociais e uma infinidade de outros recursos como expressões da cultura juvenil. Além disso, nos quatro anos terminais do Ensino Fundamental, é preciso considerar ainda que as identidades dos jovens estão em processo intenso de construção, ainda muito ligadas às identidades infantis (principalmente no 6º e no 7º anos), mas ao mesmo tempo querendo já demonstrar algum tipo de ruptura ou afastamento desse mundo infantil (principalmente a partir do 8º e do 9º anos).

Por todas essas razões, nesta coleção, procuramos trabalhar as culturas juvenis em sua relação (que entendemos indissociável) com as práticas de linguagem, a saber, a leitura, a escuta, a produção oral, escrita e multimodal e até mesmo a análise linguística, o que pode ser amplamente observado sobretudo na escolha dos temas ligados aos gêneros explorados, principalmente: (1) aqueles ligados às artes como os quadrinhos e tiras humorísticas, as letras de canção, os roteiros dramáticos; (2) os ligados às práticas de linguagem do meio virtual, como o blogue; (3) os gêneros jornalístico-midiáticos e os ligados às práticas de estudo e pesquisa, como as notícias e reportagens, os resumos, os artigos de divulgação científica.

Os temas das unidades didáticas, aliás, trazem muitos subsídios, nos quatro volumes, para que o professor trabalhe as culturas juvenis: todos estão voltados, de alguma forma, para o trabalho com temáticas relacionadas à juventude e à construção da identidade dos jovens, própria das culturas juvenis: discussões sobre *bullying*, reflexões em torno das transformações que ocorrem na adolescência, respeito às diferenças e reconhecimento de suas existências na comunidade em que os alunos estão inseridos, questionamento de preconceitos diversos, benefícios ou não propiciados pelos *videogames*, etc., são alguns exemplos.

Ganham destaque também a organização das unidades didáticas por meio dos eventos temáticos de **Intervalo** com atividades que levam à circulação das produções dos alunos: elas procuram explorar essas culturas juvenis de diferentes modos, desde chamar a atenção dos jovens para sua existência e constituição, como se vê, por exemplo, em **Intervalo** da unidade 2 do volume do 6º ano (mostra sobre quadrinhos, a partir das produções realizadas nos capítulos da unidade), até organizar modos de divulgação das produções artísticas, como se vê da unidade 4 do volume do 7º ano (produção de um blogue para divulgar as produções de texto dos capítulos da unidade), entre tantas outras, que o professor poderá notar ao analisar detidamente as unidades dos quatro volumes.

Para se aprofundar sobre o tema das culturas juvenis, indicamos a seguir uma pequena bibliografia, na qual nos inspiramos ao propormos as unidades didáticas desta coleção.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2910. Acesso em: 20 jun. 2022.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogo na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Bruna Mantese de; MAGNANI, José Guilherme Cantor (org.). *Jovens na metrópole*: etnografias dos circuitos de lazer, encontros e sociabilidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de educação. *Observatório da Juventude*. Disponível em: https://observatoriodajuventude.ufmg.br. Acesso em: 10 jun. 2022.

A presença do digital na educação escolar

A BNCC trata, em diferentes momentos, das práticas sociais de linguagem mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), por sua crescente importância e presença em diferentes campos das atividades humanas. Ao dialogar com documentos oficiais anteriores, a BNCC ressalta que pretende também "atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)" (BRASIL, 2018, p. 67).

Para uma coleção que se propõe a trabalhar não apenas com textos e gêneros impressos, mas também com textos visuais e multimodais, além de gêneros orais e outros, que podem circular em plataformas na internet, é necessário que os recursos em sala de aula possam ir além dos limites do livro impresso. O uso de diferentes dispositivos eletrônicos, como o *PC*, o *tablet* e o *smartphone* podem auxiliar nessa dinâmica, de acordo com os combinados feitos com a gestão escolar.

Variados, esses recursos podem enriquecer substancialmente as aulas, com a apresentação de uma entrevista ou de uma reportagem relacionadas com um texto da obra impressa, com a exibição de um vídeo ou de parte de um filme, com a sistematização de conteúdos, com a interação por meio de jogos educativos, e assim por diante.

A tecnologia na escola: para além de ferramentas

Consideramos, em alinhamento com a BNCC, que o uso da internet precisa ser seletivo e crítico, e que o livro didático pode colaborar para que os alunos tenham noções de como fazer pesquisa na internet, selecionar fontes e conteúdos tendo em vista sua confiabilidade e sua utilidade de acordo com os objetivos de leitura previstos. Também pode ajudar a chamar a atenção dos alunos para o uso responsável que é preciso fazer de compartilhamentos por meio de redes sociais, além de ajudá-los a perceber na internet possibilidades de criar novos percursos de leitura, que não sejam limitados à leitura de apenas um texto de cada vez, mas pensar em como usar, ainda de acordo com os objetivos de leitura previstos, os *hiperlinks* de uma reportagem, por exemplo, sem perder de vista o texto inicial em que eles se encontram. Vale ainda lembrar que o livro didático pode sinalizar a importância de agir com objetividade e polidez em situações de publicação de comentários em textos na internet, de saber argumentar, expressar opinião e ter noções de como buscar portais oficiais para fazer reclamações e expressar a voz do cidadão e da comunidade, quando necessário.

De modo geral, é comum presenciarmos manifestações positivas por parte de professores e gestores de escola quando se discute o uso de tecnologia na educação. Quase sempre a premissa é que, se a criança e o jovem navegam na internet no dia a dia, participam de redes sociais, comunicam-se por telefones celulares e computadores, então eles se sentiriam muito mais motivados a lidar com os conteúdos escolares se estivessem vinculados às tecnologias.

Entendemos, porém, que as tecnologias não devem ser um fim em si nem tampouco servirem apenas como ferramentas, suportes ou veículos para conteúdos escolares tradicionais. Substituir um livro impresso por um equipamento digital não muda necessariamente a relação dos alunos com a construção do conhecimento. Do nosso ponto de vista, a relação entre o livro impresso e os recursos digitais deve ser de complementaridade, e não de substituição de um pelo outro.

Discutir o papel da escola em relação ao uso das tecnologias na educação – seja para inserir os alunos no mundo digital, seja para dar continuidade ao processo de inserção digital iniciado fora da escola – vai além do objetivo de renovar ferramentas ou recursos pedagógicos. Essa discussão alinha-se ao debate em torno do processo de letramento escolar. Não é por outro motivo que já se fala em práticas sociais de linguagem digital ou em multiletramentos.

Letramento digital, gêneros e multiletramento

Se, *grosso modo*, letramento é "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (KLEIMAN, 1995), há de se imaginar que essas práticas, quando realizadas em uma esfera diferente, a digital, sofram modificações e impliquem novas práticas sociais de linguagem, bem como inter-relações discursivas diferentes.

No âmbito do ensino da língua portuguesa, a noção de práticas sociais digitais ganha particular interesse não apenas porque a internet é um amplo território de interações e práticas discursivas, mas também porque nessa esfera digital circulam diferentes gêneros, um dos objetos de ensino mais importantes do componente curricular Língua Portuguesa.

A propósito dessa relação entre escrita verbal, gêneros e letramento digital, o professor Marcelo Buzato (2006) esclarece que o que se espera dos cidadãos, do professor e dos alunos não é que dominem um conjunto de regras e símbolos relacionados com as TDCI, mas que pratiquem essas tecnologias, ou seja, que ponham em prática os gêneros digitais nas diferentes situações de interação digital de que fazem parte.

Assim, se no processo de construção do letramento escolar os gêneros assumem um papel decisivo, no letramento digital não é diferente, pois os gêneros digitais atuam como réplica do que os alunos veem, leem e ouvem na internet. Seja na postagem de um comentário no *site* de um jornal, seja na criação de *vlogs*, as interações na internet ocorrem de forma ativa, dialógica.

Talvez mais adequado do que tratar em separado o letramento e o letramento digital seja adotar uma nomenclatura mais ampla, que englobe todas as formas de letramento, como a de multiletramento. Explica esse conceito a professora Roxane Rojo:

> Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. p. 13.

Inclusão digital

Nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa, além de contribuir pedagogicamente, os recursos digitais cumprem outro papel fundamental, que é garantir a inclusão digital dos alunos, principalmente no caso dos provenientes de famílias com menos recursos financeiros. Da mesma forma que a alfabetização e as práticas sociais de linguagem são a garantia de inclusão do indivíduo na sociedade, as práticas sociais de linguagem digital são a extensão natural desse processo, uma vez que cada vez mais é exigido o domínio da competência de uso desses recursos no mercado de trabalho e na vida social.

Para o jovem começar a ter consciência de seus direitos e deveres como cidadão, já não basta ser alfabetizado. É necessário estar letrado e incluído digitalmente, sintonizado com as grandes questões que circulam na sociedade brasileira ou no mundo e estar em condições de expressar-se e de posicionar-se por meio dos gêneros e das ferramentas adequadas.

A inclusão digital dos jovens com menor acesso aos recursos tecnológicos é também uma forma de garantir equidade combatendo as diferenças sociais. A inclusão digital torna-se, assim, o início de uma nova relação com a aquisição do conhecimento e com a participação social.

O papel do professor e dos alunos na educação da era digital

Se até alguns anos atrás a escola e a sala de aula eram o principal espaço de aquisição do saber, e o professor o seu principal agente, hoje essas relações estão bastante alteradas. Com o advento da internet, entre outras transformações do final do século XX e início do século XXI, percebeu-se a importância de, nas escolas, haver mais espaço para que os alunos tornem-se mais participativos de seu processo de formação, podendo assim se sentirem mais motivados a continuar os estudos da Educação Básica.

A internet aproximou os cidadãos de suas preferências. Por exemplo, quem gosta de cultura, pode, sem sair de casa, navegar por *sites* de museus e conhecer em detalhes, com uma proximidade às vezes maior do que em uma visita presencial, obras de grandes artistas e dos principais museus do mundo: Louvre, Museu D'Orsay e Museu Rodin, de Paris (França); Museu de Arte de São Paulo; o Museu Van Gogh, de Amsterdã (Países Baixos). Assim, os alunos que se interessam por artes visuais podem já conhecer certas pinturas que estão no livro e relatar aos colegas, em aula, o que sabem ou mesmo, se houver um computador na sala de aula, mostrar como costuma navegar no *site* de certo museu. Ou o professor pode, em uma aula em que é feita a leitura de uma pintura, iniciar essa aula navegando pelo *site* do museu em que ela se encontra, explicando como se faz isso, e chegar à tela que será estudada para então iniciar sua leitura.

Nesse novo contexto, o professor passa então ao papel de estimulador e orientador das atividades desenvolvidas em aula, muitas delas em ambiente *on-line*, e dos debates decorrentes dessas atividades, assumindo com os alunos um papel de coautor no processo de construção do conhecimento, além de ser responsável pela crítica às informações coletadas, estimulando a turma a rever a precisão e a profundidade de conceitos, problematizando-os. Os alunos, por sua vez, assumem um papel mais protagonista do processo, pesquisando, fazendo opções, traçando estratégias, promovendo interações, e assim por diante.

Para aprofundar-se em questões como o letramento digital e o uso de tecnologias em sala de aula, sugerimos a leitura dos textos a seguir, quase todos disponíveis na internet.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Outras mídias e linguagens na escola. *In*: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (org.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 174-180. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramento e inclusão: do Estado-nação à era das TIC. *D.E.L.T.A., v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009*. Disponível em: www.scielo.br/pdf/delta/v25n1/a01v25n1.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES, 3., 2006, São Paulo. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_de_Professores. Acesso em: 30 maio 2022.

COSCARELLI, Carla Viana. (org.). *Tecnologias para aprender.* São Paulo: Parábola, 2016.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). *Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista,* Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MORAN, José Manuel. Formação para educadores. *Educação digital e tecnologias da informação e da comunicação*, ano XVIII, boletim 18, p. 40-48, set.-out. 2008.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender: transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_euacacao/uber.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

RIBEIRO, Ana Elisa; NOVAIS, Ana Elisa Costa (org.). *Letramento digital em 15 cliques.* Belo Horizonte: RHJ, 2012.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? *In*: RANGEL, E. O. ROJO, R. H. R. (org.). *Língua Portuguesa*: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. p. 15-36.

VALENTE, José Armando. Informática na educação: instrucionismo × construcionismo. *Revista Educação Pública*, 1 jan. 2002. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/informaacutetica-na-educaccedilatildeo-instrucionismo-x-construcionismo. Acesso em: 30 maio 2022.

A competência geral 9 da Educação Básica na obra

Entendemos que uma obra voltada para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental no mundo contemporâneo precisa colaborar para o desenvolvimento de todas as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC.

Os temas das unidades foram pensados para ajudar o professor a dar conta dessa tarefa, propiciando momentos de discussões, de pesquisa e de leitura de textos que envolvam as dez competências propostas para a Educação Básica.

Entre elas, gostaríamos de ressaltar o trabalho feito com a competência geral 9, que sinaliza a importância da promoção da empatia, dos direitos humanos e da cultura da paz. Segundo a BNCC, o desenvolvimento dessa competência deve levar os alunos a:

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
>
> BRASIL, 2018, p. 10.

Assim, com o objetivo de desnaturalizar qualquer forma de violência no contexto da escola, contribuindo para a formação integral dos alunos com base em princípios éticos e democráticos, acreditamos ser importante trabalhar, tendo como base os textos de leitura propostos, temas relacionados com o contexto escolar e a vivência dos alunos que possibilitem discutir questões como racismo, preconceito, direitos humanos, etc. No 6º ano, por exemplo, no capítulo 2 da unidade 2, uma história em quadrinhos produzida com base no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é o texto de leitura, que incentiva essa reflexão; nos capítulos 1 a 3 da unidade 3 desse mesmo volume, por meio de trechos do diário pessoal de uma menina que passou por uma guerra na Síria, de cartas de uma escritora negra para sua avó e de peças de campanha de propaganda contra o racismo, são propostas discussões sobre direitos humanos, discriminação, racismo, etc. Os capítulos 1 e 2 da unidade 3 do livro do 7º ano também trazem textos que incentivam a reflexão sobre temas dessa natureza: uma reportagem sobre um menino que, ao buscar restos de comida no lixo, encontra uma árvore de Natal e trechos de entrevista com duas pré-adolescentes, uma negra e outra indígena, sobre o que pensam de temas contemporâneos, como respeito à diversidade e preservação da natureza. No 8º ano, no capítulo 1 da unidade 4, é proposta a leitura de um artigo de opinião em que um roteirista reflete sobre o racismo na sociedade brasileira, partindo do fato de que, pela primeira vez em sua carreira, terá um chefe negro; no capítulo 2 dessa unidade, o texto de leitura, um poema de autoria feminina negra, ecoa vozes ancestrais das mulheres e, no capítulo 3, em um artigo de opinião escrito por um jornalista cadeirante, é sugerida a reflexão sobre a importância da pluralidade nas escolas. No livro do 9º ano, na unidade 4, uma letra de música, no capítulo 1, convida para a reflexão sobre os que vêm de fora, os imigrantes, e, no capítulo 2, é uma crônica que sugere o questionamento sobre transgressões do cotidiano e/ou das leis e suas consequências.

Destacamos ainda o trabalho com *bullying* e a saúde mental dos adolescentes, que dizem respeito à competência geral 9, mais particularmente à competência geral 8:

> Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
>
> BRASIL, 2018, p. 10.

De acordo com o relatório do Pisa 2018 e com o próprio portal do Ministério da Educação (MEC), os alunos brasileiros têm sido vítimas da prática de *bullying* mais do que os de outros países.

> O *bullying* também é tema do relatório. Enquanto 23% dos estudantes dos países da OCDE [Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico] declararam que já sofreram esse tipo de violência, no Brasil esse número chegou a 29%. Em relação à disciplina em sala de aula, os próprios alunos (41%) disseram que os professores levam bastante tempo até conseguirem manter a ordem na classe. Nos países membros da OCDE, o índice é de 26%.

OLIVEIRA, Shismênia. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências no Brasil. *Portal MEC*, 3 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil?Itemid=164. Acesso em: 25 maio 2022.

Como se nota, a prática do *bullying* e a indisciplina são alguns dos problemas e dificuldades apontados pelos próprios alunos nos questionários que preencheram para o exame. E certamente são também algumas das causas que favorecem a repetência e a evasão escolar. A indisciplina inibe a criação de um ambiente de estudo adequado, em que professor e alunos solidariamente participem da construção do conhecimento. Provoca atritos, ressentimentos e favorece a agressividade e a violência, contrariando os pressupostos da BNCC em relação à cultura da paz. A prática do *bullying* destrói a autoconfiança da vítima e a enfraquece psicologicamente, podendo comprometer sua saúde mental, seu equilíbrio emocional e seu relacionamento social por toda a vida. Além disso, prejudica o ambiente escolar, que fica marcado por segregação, sentimentos de ódio e vingança, competição desleal, relações de força, etc.

Esta coleção cria algumas situações que favorecem o combate ao *bullying* e fortalecem a saúde mental dos alunos. No capítulo 1 da unidade 3 do 7º ano, por exemplo, no qual se trabalha o gênero oral discussão em grupo, os alunos vão fazer uma pesquisa sobre o *bullying*, investigando os tipos e as causas dessa prática. Além disso, vão discutir medidas de combate a ela, produzir cartazes com as medidas eleitas e participar de uma campanha *antibullying* na escola. No final da unidade, vão organizar uma **Feira de cidadania**, na qual esses cartazes vão ser expostos e será promovido um debate com toda a comunidade a respeito do tema.

A saúde mental do jovem também é uma das preocupações desta obra. A diversidade de temas contemporâneos abordados – como identidade, preconceito, consumo, meio ambiente, cidadania, internet, humor politicamente (in)correto, entre outros – permite aos alunos posicionarem-se criticamente diante dos problemas de seu tempo e fazer suas escolhas de forma mais madura e consciente. Seções como **Trocando ideias** e **Oralidade em foco**, além de **Intervalo**, favorecem a convivência com a pluralidade de ideias e com diferentes manifestações das culturas juvenis, abrindo espaço para as expressões individuais.

Além disso, a obra propõe reflexões sobre a saúde mental com base em textos de leitura que as suscitem; por exemplo, toda a unidade 4 do 7º ano, volta-se para a discussão em torno da cultura digital, que está diretamente relacionada à saúde mental dos jovens dos dias de hoje. Em especial, há o destaque para a discussão das tecnologias em nossa vida cotidiana e a influência da internet e das redes sociais. Nos capítulos dessa unidade, os alunos vão ler artigo de opinião, reportagem e crônica com diferentes enfoques sobre o tema, fazer pesquisa sobre assuntos diversos, como o que são algoritmos e *cookies*, sobre os aspectos positivos e negativos dos jogos eletrônicos, da exposição demasiada à internet, dos riscos que a internet oferece a crianças e adolescentes, entre outros. E, com base em suas pesquisas, vão elaborar resumos, organizar uma exposição oral e produzir painéis, pôsteres e artigos de divulgação científica. Em **Intervalo**, vão publicar todo o material produzido em um blogue da turma e compartilhá-lo com a comunidade escolar.

Análises críticas, criativas e propositivas

A BNCC destaca a importância das análises críticas e criativas na resolução de problemas e aponta ainda que o desenvolvimento de propostas para formular e compreender diferentes fenômenos, investigando suas causas, formulando hipóteses para compreendê-los, é parte fundamental do processo de aprendizagem e da construção da própria subjetividade.

Procuramos, nos quatro volumes desta coleção, desenvolver o trabalho com análises críticas, criativas e propositivas ao longo de todas as seções, de modo que ele é elemento constitutivo de todas elas. Esse trabalho se integra às atividades das diferentes seções e tem como princípio norteador o trabalho com as práticas de leitura, análise linguística e produção de textos. Para dar alguns exemplos de como a obra propõe esse trabalho, vejamos como ele se dá nas diferentes práticas de linguagem abordadas nos capítulos.

No que se refere às práticas de leitura, a própria seleção de textos dos capítulos e a seção **Estudo do texto** já procuram levar os alunos a terem experiências de análise de textos que estimulem a compreensão e o debate de questões contemporâneas variadas, além da discussão de problemas atuais, como o *bullying*, a destruição da natureza, o consumo desenfreado, a violência urbana, entre outros. Essas análises por meio da leitura possibilitam ao professor exercitar o pensamento crítico dos alunos, contribuindo para sua formação integral e seu processo de aprendizagem em geral. **Trocando ideias** é outro ponto das práticas de leitura em que os alunos são instados a refletir sobre diferentes aspectos de sua realidade, discutindo entre si os temas desafiadores trazidos pelos textos, dando sequência, ao longo do capítulo, à formulação de propostas críticas e criativas para os problemas e questões trazidos pelos textos lidos.

Em relação à prática da análise linguística e ao trabalho com a reflexão sobre a língua, ganha destaque, no que se refere às análises críticas, criativas e propositivas, uma subseção como **Semântica e discurso**, em que os conhecimentos gramaticais e de análise linguística são acionados para a compreensão dos textos e dos fenômenos de linguagem variados que os constituem, preparando os alunos para mobilizar esses conhecimentos em suas propostas de produção de textos. Os alunos são convidados a questionar conhecimentos já construídos; por exemplo, os que fazem parte da tradição dos estudos gramaticais, por meio de ferramentas de análise linguística e textual, de modo que possam ressignificar esses saberes, integrando-os às próprias práticas de análise e produção de textos.

Quanto às práticas de linguagem ligadas à produção de textos, orais e escritos, entendemos que atividades como a criação de textos em diferentes linguagens – verbais, visuais, musicais, multimodais, etc. – dos mais variados campos, por exemplo os campos artístico-literário, jornalístico-midiático e das práticas de estudo e pesquisa, permitem aos alunos desenvolver propostas críticas e criativas para a solução de problemas de sua comunidade. Essas práticas de produção de texto sempre têm como elemento

norteador o estudo de gêneros variados, como contos, poemas, tiras humorísticas, histórias em quadrinhos, crônicas, campanhas de propaganda, artigos de opinião, debates regrados, exposição oral, entre tantos outros, o que faz da seção **Produção de texto** um momento privilegiado na estrutura dos capítulos para que os alunos desenvolvam a criatividade, mobilizando as análises críticas e propositivas feitas ao longo de todo o capítulo, a fim de produzir novos textos que circularão na escola e fora dela.

Em **Intervalo**, por meio de metodologias ativas, os alunos são convidados a se engajarem na execução de eventos de interesse coletivo, em que as aprendizagens conquistadas, as análises realizadas e as propostas construídas ganham corpo para interagir com a comunidade escolar.

Pressupostos teóricos e metodológicos

Apresentaremos, a seguir, os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam esta coleção em suas diferentes práticas de linguagem: leitura, produção de textos orais e escritos e reflexões sobre a língua e análise linguística.

Leitura

A formação do leitor, o ensino de estratégias de leitura e o desenvolvimento da capacidade de inferir

Não se sabe ao certo quando nasce um leitor fiel e comprometido com o livro. Nem há receita pronta e comprovada para ensinar alguém a gostar de ler. A descoberta da leitura parece acontecer de modo particular e diferente para cada um; em algum momento, uma centelha se acende na imaginação e, então, surge um verdadeiro leitor. Muitos fatores externos podem contribuir para a gestação de um leitor, e por isso é importante estar atento aos variados perfis de aluno que chegam à escola, pois diferentes relações com a prática de leitura podem ter sido construídas ao longo de suas vivências: os pais que leem para os filhos antes de dormir; a avó que conta histórias de seu tempo; o professor que lê os capítulos de um livro para a turma; um passeio a uma biblioteca, livraria ou feira de livros; o contato com adultos leitores; uma conversa com um escritor...

Uma boa estratégia para dar início ao trabalho na escola pode ser solicitar aos alunos que compartilhem suas histórias de leitura e sua relação não apenas com os livros, mas com a prática da leitura em geral no cotidiano. Esse compartilhamento pode ocorrer na forma de um debate oral a partir de uma tomada rápida de notas, da escrita de um breve relato de memória (o professor pode iniciar dando o próprio depoimento para incentivar os alunos), da produção de um vídeo, entre outras possibilidades.

Parece consenso afirmar que o gosto pela leitura começa cedo, na infância. Muitos leitores vorazes, relatando suas experiências com a leitura, garantem ter sido impulsionados por um livro arrebatador quando criança. Como fazer chegar às mãos de uma criança um livro capaz de acender a chama do gosto pela leitura?

O trabalho com leitura, seja em classe, seja extraclasse, deve ser uma prática constante. Se, por um lado, tem o objetivo de formar leitores competentes, por outro, auxilia a produção de textos.

Muitas pessoas relembram em tom saudosista um tempo em que crianças e jovens supostamente liam mais, acreditando que hoje, em um mundo marcado pela tela, parece mais difícil despertar o gosto pela leitura. Muitos entendem que a televisão, o cinema, os *videogames*, a internet e as redes sociais sejam inimigas da leitura, porém isso nunca foi provado; pelo contrário, esses meios de comunicação e interação têm estimulado as pessoas a ler e a escrever cotidianamente, e podem, se bem utilizados, ser ótimos aliados da leitura. A BNCC, ao descrever o eixo da leitura, reforça que a concretização das ações indicadas nas habilidades deve ocorrer não de forma isolada, mas "por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana" (BRASIL, 2018, p. 75). Daí a importância de se valorizarem as práticas de leitura que os alunos já vivenciam fora da escola, em suportes e campos de atuação variados, mesmo que não sejam práticas tradicionalmente prestigiadas, pois a partir delas pode-se chegar à leitura de outros textos. Conforme também salienta o texto da BNCC:

> O interesse por um tema pode ser tão grande que mobiliza para leituras mais desafiadoras, que, por mais que possam não contar com uma compreensão mais fina do texto, podem, em função de relações estabelecidas com conhecimentos ou leituras anteriores, possibilitar entendimentos parciais que respondam aos interesses/objetivos em pauta. O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e *games* relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos.
>
> BRASIL, 2018, p. 76.

Por vários motivos, muitos alunos não têm contato sistemático com práticas de leituras diversas, a não ser com os textos mobilizados pela vida cotidiana. A escola, então, torna-se um importante veículo, quando não o único, de interação desses alunos com uma variedade maior de textos, cabendo a ela oferecer leituras de qualidade, diversidade de textos, modelos de leitores e práticas de leituras eficazes para, consequentemente, formar leitores competentes. Segundo a pesquisadora Angela Kleiman,

> [...] o processo de ler é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido do texto.
>
> KLEIMAN, Angela. *Leitura*: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989. p. 13.

Dessa forma, é importante considerar, de antemão, que a prática de leitura envolve muito mais do que a decodificação, sendo um processo complexo que supõe um diálogo com o texto e está diretamente relacionado a quem são os leitores e quais suas vivências e conhecimentos prévios, indispensáveis para a construção de inferências sobre os textos lidos. No transcorrer desse diálogo que é a leitura, é fundamental que o professor trabalhe com os alunos estratégias que lhes permitam encontrar as pistas dadas pela linguagem do texto, pelo gênero e pela situação de comunicação na qual ele circula, a fim de que eles tornem-se leitores capazes de formular hipóteses coerentes com os sentidos de cada texto, bem como consigam refutar hipóteses iniciais equivocadas e lançar mão de outras, considerando os novos dados que se apresentem ao longo da leitura.

Ações mediadas pelo professor na leitura em sala de aula

graphixmania/ Shutterstock; suesse/ Shutterstock; Vdant85/ Shutterstock; graphixmania/ Shutterstock; Papipo/ Shutterstock; Paro1/ Shutterstock

Infográfico elaborado pelos autores.

É importante, ainda, o professor servir de modelo de uma atitude leitora para os alunos, isto é, com sua prática, mostrar como devem se comportar diante de um texto, fazendo inferências, levantando hipóteses, estabelecendo relações com outros textos e temas, analisando os recursos linguísticos empregados, reconhecendo autores e fontes, observando o gênero e o contexto de circulação, questionando possibilidades de sentido e buscando coerência entre todos esses elementos, além de outros procedimentos.

Nesta obra, nos diversos momentos de trabalho com leitura (em especial nas aberturas de unidades e nas aberturas de capítulos, nas subseções de **Estudo do texto**, como **Compreensão e interpretação**, **A linguagem do texto**, **Trocando ideias**, **De olho no gráfico/infográfico/tabela**, **Cruzando linguagens**, nas subseções de **A língua em foco**, como **Semântica e discurso** e **Análise linguística**), busca-se auxiliar na construção de estratégias de processo de leitura e de formação do leitor proficiente. Para tanto, é de grande importância desenvolver a capacidade de inferir, fundamental no processo de leitura. Essa capacidade pode ser também compreendida como a capacidade de construir sentidos por meio das relações estabelecidas entre o conteúdo do texto lido e o conhecimento prévio do leitor (BOTELHO; VARGAS, 2021). A seguir, sugerimos, com base nas propostas da presente coleção, algumas orientações para incentivar o desenvolvimento da capacidade de inferir em alunos de diferentes perfis, considerando-se a heterogeneidade intrínseca a toda a turma.

Nas aberturas de unidade

Este é um momento oportuno para que o professor esteja atento às respostas de cada aluno, observando quem já conhece mais o assunto e quem tem menos familiaridade com ele. Com base nessa observação, por exemplo, podem ser formados os grupos de trabalho para **Intervalo**, uma vez que alunos com conhecimentos e aptidões diferentes podem complementar-se na execução das diferentes tarefas.

No momento da leitura do texto verbal e da imagem reproduzida na página principal, há questões sugeridas ao professor para estimular o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, bem como a formulação de inferências e hipóteses sobre tais leituras.

As indicações de livros, músicas, filmes e *sites* nas aberturas (**Fique ligado!**) podem, igualmente, ser analisadas e discutidas com os alunos: eles podem relatar suas impressões sobre os títulos que já conhecem, compartilhar se já leram algum dos livros ou assistiram a algum dos filmes, se já ouviram as músicas indicadas. Esse conhecimento também pode ser explorado em sua relação com o tema da unidade e nas conversas ao longo dos estudos com os capítulos.

O boxe que adianta o evento a ser desenvolvido em **Intervalo** também pode estimular os alunos a inferir as atividades a serem desenvolvidas ao longo da unidade, a função dos textos a serem produzidos e a relação dessas atividades e produções com o tema principal.

Ao longo dos capítulos

Em cada capítulo, antes do texto transcrito a ser estudado, os parágrafos que procuram despertar o interesse dos alunos para a leitura a ser feita, trazendo, muitas vezes, questões relacionadas ao tema do texto, também podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de inferência dos alunos ao fazer a leitura, pois fornecem elementos para que relacionem de antemão suas vivências ao tema do texto a ser lido.

O boxe com a biografia do(s) autor(es) dos textos de início de capítulo são leituras que podem contribuir para que os alunos ativem seus conhecimentos sobre o texto e seu contexto de produção, o que auxilia na construção de inferências e hipóteses de leitura.

Antes de iniciar a leitura do texto, o professor também pode conversar com os alunos sobre as expectativas deles em relação à leitura, por meio, por exemplo, do reconhecimento do gênero, bem como da leitura do título, do autor e da fonte. Nesse momento, podem ser feitas, ainda, algumas questões a fim de orientar a leitura, entre elas: Qual será o assunto desse texto? Em quais meios ele deve ter circulado? Qual é a função dele? Com quais objetivos ele pode ter sido produzido? Qual é nosso objetivo, como leitores, ao lê-lo? De acordo com as respostas dadas pelos alunos, o professor, que já conhece o texto e sabe o que pretende com a leitura, deve orientá-los, questionando, quando julgar pertinente, alguma hipótese que porventura se distancie muito do que os alunos encontrarão. Assim, os alunos poderão levantar hipóteses, ativar seu conhecimento prévio, fazer inferências, e esse debate inicial facilitará a leitura do texto.

As questões das subseções **Compreensão e interpretação**, **A linguagem do texto** (em **Estudo do texto**) e **Semântica e discurso** e **Análise linguística** (em **A língua em foco**), com frequência, contêm formas verbais e expressões que explicitam aos alunos os processos mentais envolvidos na leitura, tais como *levante hipóteses*, *deduza*, *conclua*, *infira*, entre outras, justificando as respostas com base em elementos do texto em estudo. Assim, eles são levados não apenas a identificar e selecionar informações explícitas nos textos, mas a confrontá-las com as próprias ideias a respeito e confirmá-las, exercitando sua capacidade de inferir.

Também é recorrente, nas respostas dadas no livro do professor, a orientação para abrir a discussão com a turma, confrontar diferentes possibilidades de resposta, analisar quais podem ser

válidas considerando-se o texto em estudo, etc. Esse compartilhamento de ideias contribui para que os alunos amadureçam como leitores, sempre levando-se em consideração as eventuais diferenças entre seus perfis e suas respectivas vivências, sem deixar de voltar aos textos estudados para confirmar ou refutar as hipóteses levantadas.

Na subseção **Cruzando linguagens**, os alunos devem confrontar textos de gêneros e/ou linguagens diferentes, buscando semelhanças e diferenças quanto ao tratamento do tema e quanto aos procedimentos de linguagem. Além da comparação, muitas das questões também envolvem operações de inferência.

Em **De olho no gráfico/ infográfico/ tabela**, os textos obrigam movimentos não lineares de leitura. Quase sempre é preciso comparar dados numéricos, distinguir e observar cores, setas, colunas e confrontar esse conjunto de informações com um pequeno texto verbal. Nas questões propostas, estão implicadas muitas operações, como observar, comparar, inferir, concluir, etc.

As questões propostas em **Trocando ideias** e em **Oralidade em foco**, muitas vezes, relacionam o assunto tratado no texto anteriormente estudado às experiências dos alunos, exercitando a capacidade de inferir e extrapolando a leitura do texto para também auxiliar na construção de repertório para as leituras subsequentes e para as produções textuais.

Com base nessas orientações, é possível fazer um trabalho aprofundado com os alunos sobre os assuntos, os textos, os conteúdos e os gêneros desenvolvidos em cada unidade, permitindo a eles relacionar a aprendizagem das aulas do componente curricular Língua Portuguesa a suas experiências fora da escola, não apenas a fim de exercitar a sua capacidade de inferir, mas também contribuindo para sua formação como leitores críticos e reflexivos, que dialogam com o texto, sem perder de vista os elementos linguísticos essenciais para a construção de uma compreensão adequada.

Vale lembrar, ainda, que um leitor competente e autônomo é também o que, por iniciativa própria, seleciona, de acordo com suas necessidades e interesses, o que ler, entre os vários textos que circulam socialmente. Para que isso se efetue, é importante que a escola promova uma prática constante de leitura, organizada em torno de uma diversidade de textos e gêneros textuais. O ideal é que o professor, como exemplo de bom leitor, esteja sempre atualizado em relação a novas publicações. Cabe a ele proporcionar aos alunos um convívio estimulante com a leitura, assim como possibilitar que ela cumpra seu papel, que é ampliar, pela leitura da palavra, a leitura do mundo.

Leitura literária

A leitura literária extraclasse tornou-se, a partir do *boom* editorial da década de 1970, uma prática bastante adotada pelos professores de Língua Portuguesa. Entretanto, não são todos os alunos que fazem habitualmente e por conta própria essas leituras em seu cotidiano, ou seja, fora da escola. Para que isso ocorra, há a necessidade de um trabalho de sensibilização da criança e do adolescente para o livro, que deve ir além das atividades e exercícios avaliativos, proporcionando-lhe, também, momentos de exclusiva fruição.

Com o propósito de cativar os alunos para a leitura e, assim, poder formar leitores competentes e, consequentemente, indivíduos capazes de escrever com eficácia, sugerimos ao professor:

- promover uma visita à biblioteca escolar ou à biblioteca do município e circular entre as estantes com os alunos, mostrando-lhes o acervo e como é organizado, como os livros são catalogados, como consultar o fichário ou o computador para localizar um livro, etc.; organizar visitas a uma editora ou à redação de um jornal, a feiras e bienais do livro;
- se possível, dispor de "bibliotequinha" da turma, um pequeno acervo com livros variados, revistas e outros materiais de leitura;
- colocar à disposição dos alunos, na biblioteca da escola ou em sala de aula, todo e qualquer material que possa ser um convite prazeroso para o ato de ler: revistas em quadrinhos e revistas especializadas em carros, motos, moda, esportes, etc.; folhetos, jornais, recortes de artigos de jornais e revistas com assuntos variados; revistas ou encartes de jornais destinados ao público infantil e juvenil; revistas e livros que versem sobre assuntos do momento; livros de textos curtos, como contos e crônicas; textos humorísticos e recortes com charges políticas; livros ilustrados; paradidáticos de Ciências, de História, de Geografia, de Matemática; livros de arte; catálogos de livros infantojuvenis; etc.;
- antes de sugerir livros, verificar quais são as preferências dos alunos e os interesses deles, o que buscam em um livro, quais são suas expectativas;
- possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras, atentando para o fato de que a criança e o adolescente de uma mesma turma podem ter diferentes perfis e, portanto, interesses variados;
- permitir o contato com práticas de leitura variadas, além do livro, o que pode ser uma chave para a abertura de portas que conduzirão, mais tarde, também ao livro, não necessariamente o literário, mas outros relacionados a diferentes áreas do conhecimento;
- ao sugerir leituras, considerar fatores como sexo, idade, nível socioeconômico, desenvolvimento psicológico, grau de escolaridade; adotar também outros critérios, como o sugerido pelo pesquisador austríaco Richard Bamberger (no livro *Como incentivar o hábito da leitura.* São Paulo: Ática, 1991), que relaciona o desenvolvimento da criança e do adolescente com seus interesses de leitura;
- oferecer um repertório seleto de títulos, considerando principalmente a qualidade dos textos e o interesse e a preferência das crianças e dos jovens – o respeito ao gosto é fundamental: não podemos esquecer que mesmo os leitores assíduos podem abandonar determinados livros logo nas primeiras páginas e gostar mais de uns do que de outros;
- planejar, em uma das aulas semanais, um momento de leitura livre, em que o professor também leia; se o professor mostrar sua sedução pela leitura, é bem possível que sirva de modelo de leitor e que desperte nos alunos o desejo de também o serem;
- procurar não propor atividades e exercícios sobre todas as leituras feitas, mas proporcionar aos alunos muitos momentos de fruição apenas;
- se possível, planejar e efetivar, na escola, um projeto de leitura que envolva toda a escola (diretores, funcionários, professores de todas as disciplinas e alunos), e também destinar 15 minutos de determinada aula (1ª, 2ª, ...), uma ou duas vezes por semana, para momentos de leitura;
- planejar e efetivar uma proposta definida e recorrente de leitura por turma/ano, como a "Hora do(s)/da(s)..." (conto, notícias, curiosidades científicas, grandes invenções, etc.), em sala de

aula ou na biblioteca; a produção de antologias por turma, com texto de todos os alunos; um evento cultural anual (como uma feira do livro) ou bimestral que envolva declamações de poemas, pequenas dramatizações, leitura de curiosidades científicas, propostas de enigmas, etc., ou montar uma feira para troca de livros usados, gibis, revistas dirigidas ao público jovem;

- ler em voz alta para a turma pequenos livros, contos, crônicas, poemas, uma página do livro que você esteja lendo no momento, notícias, curiosidades, etc.;
- desenvolver atividades variadas com os diversos textos lidos, tais como:

  – varal de poesias, de crônicas, de notícias, etc.;

  – antologias de textos produzidos pelos alunos;

  – no mural da classe, ou em um painel, exposição de bilhetes, anúncios, propagandas sobre livros, revistas e gibis, para troca, empréstimo, dicas, etc.;

  – confecção de cartazes, seguindo, por exemplo, a estrutura de uma receita culinária, que indiquem os procedimentos ideais para uma leitura agradável: a escolha do que ler, em qual local, por onde começar, com quem trocar ideias, etc.

Em relação à leitura extraclasse, propomos a realização de atividades que seduzam o aluno para o livro e constituam um desafio à criatividade dele, tais como:

- roda de leitores: o professor dispõe os alunos em círculo e faz perguntas sobre o tema, os personagens, etc., ou pede aos alunos que questionem os colegas sobre o livro lido;
- reconstituição dramatizada da época em que se passou a história;
- dramatização do enredo ou de parte dele;
- debates sobre determinadas atitudes dos personagens, checando se são coerentes ou não com sua caracterização psicológica;
- organização de clube de leitura, conforme os alunos demonstrarem interesse por algum livro em particular, algum tema ou autor (ao longo da obra, há algumas sugestões de organização de clubes);
- a partir do enredo da história, do artigo de jornal, do poema lido, etc., propor uma produção de texto que leve o aluno a refletir: dar um final diferente a determinada história, incluir um novo personagem em uma cena, escrever uma carta ao editor de um jornal, criar outro poema sobre o mesmo tema, etc.;
- produção de resenhas críticas de livros (romances, livros de contos, livros de divulgação científica, *graphic novels*, coletâneas de poemas, etc.), a serem disponibilizadas a colegas e turmas (em um blogue da turma ou da escola, em um jornal mural, etc.), a fim de que todos possam desenvolver o interesse pela leitura das obras resenhadas;
- organização de seminários em que as leituras realizadas por diferentes turmas possam ser coletivamente debatidas e discutidas, ocasiões essas em que alunos de anos diferentes podem interagir para relatar uns aos outros suas experiências leitoras;
- construção e apresentação de maquetes que reproduzam uma ou mais cenas da história;
- confecção e exposição de cartazes ilustrados que apresentem uma parte do resumo da história, escrito de tal forma que aguce a curiosidade de outros leitores para o livro mencionado; essa atividade também pode ser feita oralmente;
- confecção de um grande cartaz em que cada aluno cita o livro lido e faz um pequeno comentário crítico sobre ele;
- paródia: a partir do ritmo de uma música do momento, propor ao aluno que faça uma nova letra baseada no tema ou no enredo do texto ou do livro lido;
- simulações: um aluno coloca-se no lugar do escritor ou de um personagem e os demais o entrevistam;
- mudança de foco narrativo: o aluno reconta a história lida do ponto de vista de um personagem;
- ilustração de um trecho do livro ou criação de quadrinhos com base nesse trecho;
- confecção de outra capa para o livro com outras ilustrações e título;
- comparação de algumas situações do enredo (referentes a aspectos como a posição da mulher na sociedade, a educação infantil, os divertimentos dos jovens, uma festa) com as da atualidade, mostrada em cartazes ilustrados ou em pequenas dramatizações;
- cartaz sobre o livro lido, seguindo a estrutura de uma bula, com composição, informações ao paciente (leitor), informação técnica, indicações, contraindicações, precauções, reações adversas e posologia.

Apresentamos, a seguir, uma bibliografia básica sobre leitura.

ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BOTELHO, Patrícia; VARGAS, Diego da Silva. Inferências e atividades de leitura: cognição e metacognição em sala de aula. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 63, p. 1-14, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8660188. Acesso em: 20 jun. 2022.

CARVALHO, Robson Santos de. *Ensinar a ler, aprender a avaliar*: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. São Paulo: Parábola, 2018.

COELHO, Betty. *Contar histórias*: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Leituras sobre a leitura*. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COTRONEO, Roberto. *Se uma criança, numa manhã de verão...*: carta para meu filho sobre o amor pelos livros. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

FADIMAN, Anne. *Ex-libris*: confissões de uma leitora comum. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*: leitura e produção. Cascavel: Assoeste Editora Educativa, 1985. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5105755/mod_resource/content/1/368122895-Geraldi-J-W-O-Texto-Na-Sala-de-Aula.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2012.

KLEIMAN, Angela. *Texto & leitor*: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2011.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, Marisa. *Literatura*: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira*: uma nova/outra história. Curitiba: PUCPRess, 2017. Disponível

em: https://www.google.com.br/books/edition/Literatura_infantil_brasileira/ZiYpDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 30 maio 2022.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARIA, Luzia de. *Leitura & colheita*: livros, leitura e formação de leitores. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORICONI, Italo. *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Leitura Crítica, 2013.

SILVEIRA, Julio; RIBAS, Martha (org.). *A paixão pelos livros*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2004.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). *Leitura*: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 2001.

Reflexão sobre a língua e análise linguística

Desde a introdução oficial da linguística nos cursos de Letras do país, na década de 1960, e o reconhecimento dessa disciplina como ciência, nenhum professor de Língua Portuguesa passou incólume pelo mal-estar criado pelo hiato existente entre a prática de ensino de língua materna nas escolas e as pesquisas linguísticas no âmbito acadêmico.

De lá para cá, enquanto se sucediam os modelos teóricos e as linhas de pesquisa – que vão da linguística estrutural à análise do discurso, passando pelo gerativismo, pela linguística textual, pela sociolinguística e pela análise da conversação, entre outros –, os professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio continuavam a lidar, diariamente, com problemas ainda não resolvidos desde o apogeu estruturalista nos anos 1970, tais como: o que ensinar nas aulas de língua, como e para quê?

Enquanto alguns professores do Ensino Médio (para concretizar um exemplo) ainda pensam, hoje, na melhor estratégia para desenvolver as "funções da linguagem" – conteúdo que se encontra em muitos manuais didáticos e até em programas de vestibulares de algumas universidades brasileiras –, no meio acadêmico, o modelo de comunicação do linguista russo Roman Jakobson já não é tão estudado quanto outras teorias de língua e linguagem, como a teoria da enunciação ou o interacionismo sociodiscursivo, entre tantas outras.

Evidentemente, esse desfile de novos conceitos e terminologias que circulam não é gratuito, pois eles marcam importantes diferenças teóricas existentes, nem sempre quanto ao objeto, mas quase sempre quanto ao modo como o objeto é concebido por determinada linha de pesquisa.

Os professores do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio, quando têm contato com as inovações teóricas difundidas no universo acadêmico, sentem-se impossibilitados de fazer mudanças significativas na forma de ensinar a língua. Primeiramente porque não se trata de fazer uma simples substituição de um modelo gramatical (no caso, o construído pela tradição normativa) por outro, mais moderno e supostamente mais eficiente. Em segundo lugar, porque talvez não encontrem novos modelos nas teorias acadêmicas que criticam a tradição da gramática normativa, vindo daí a dificuldade de construir uma nova prática com fundamentação, adequação, consistência ou amplitude suficientes para torná-la o centro das aulas de língua na esfera escolar.

Alguns renomados estudiosos da língua, como Rodolfo Ilari[3], Maria Helena de Moura Neves[4], Angela Kleiman[5], Sírio Possenti[6], Marcos Bagno[7], entre outros, vêm dando contribuições significativas ao fazerem sugestões de como trabalhar certos conteúdos gramaticais sem um enfoque puramente normativo e com vistas à dimensão semântica e social da língua. Contudo, apesar da pertinência e da importância dessas contribuições, elas, quando reunidas, esbarram na tradição gramatical ainda perpetuada e valorizada em grande parte das escolas por gestores, pais e mesmo professores, o que as torna insuficientes para que o professor do Ensino Fundamental e o do Ensino Médio possam, a partir delas, organizar um programa de língua portuguesa.

Desse modo, apesar de todas as falhas nos conceitos e na terminologia da gramática normativa, como bem demonstram com frequência professores como Mário Perini[8], Rodolfo Ilari[9], Sírio Possenti[10], Marcos Bagno[11], entre outros, apoiar-se no modelo gramatical construído pela tradição acabou tornando-se, para muitos, uma espécie de porto seguro, mesmo que seja para, a partir desse ponto, exercer a crítica ao próprio modelo.

Assim, quando a escola tem, em seus quadros, professores interessados em uma renovação de ensino da língua, a novidade quase sempre incide sobre um ou outro conteúdo, da morfologia ou da sintaxe, que passa a ser tratado do ponto de vista da semântica, da pragmática, da sociolinguística, da linguística textual ou da análise do discurso. E, mesmo tímida, essa tentativa de renovação, em alguns casos, ainda é questionada por pais, alunos, coordenadores e gestores, os quais têm como referência o ensino da língua essencialmente pautado em práticas tradicionais de classificação e memorização apenas. Outros conteúdos, pelo fato de ainda não terem sido objetos de investigação, acabam sendo tratados de modo convencional.

São muitas as mudanças que as discussões linguístico-discursivas suscitaram no âmbito escolar, mudanças essas reforçadas pela proposta de documentos oficiais, desde os PCN, na década de 1990, até a BNCC, publicada vinte anos depois, que visa a uma formação para a autonomia, na qual "os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa" (BRASIL, 2018, p. 137).

---

3 Ver, a propósito, ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

4 Ver, a propósito, NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1991.

5 Ver, a esse propósito, KLEIMAN, Angela; SEPULVEDA, Cida. *Oficina de gramática*: metalinguagem para principiantes. Campinas: Pontes, 2012.

6 Ver, a esse propósito, POSSENTI, Sírio. *Questões de linguagem*: passeio gramatical dirigido. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

7 Ver, a esse propósito, BAGNO, Marcos. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

8 Entre outras de suas obras, ver, a propósito, PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2016.

9 Ver ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente*: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

10 Ver POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

11 Ver BAGNO, Marcos. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

É possível considerar que ainda hoje não há consenso sobre como trabalhar com a gramática, ou mesmo quais conteúdos seriam menos ou mais importantes e necessários para o componente curricular Língua Portuguesa.

A gramática no texto e a análise linguística

O conceito de "gramática no texto", ainda vigente em muitas escolas, hoje é diferente do que a linguística textual toma por objeto. Essa expressão geralmente é sinônima de ensino contextualizado de gramática, compreendendo-se contexto como um texto em que se verificam determinados usos da língua.

Nesses casos, o texto raramente é tomado como unidade de sentido e, mais raramente ainda, como discurso. Relegado ao papel de suporte, o texto quase sempre acaba transformando-se em mero pretexto para a exemplificação teórica ou para exercícios de reconhecimento ou classificação gramatical.

Nesse tipo de prática metalinguística, dificilmente se consideram a leitura e a interpretação do texto atividades necessárias aos estudos gramaticais. Em outros termos, na organização dos trabalhos do componente curricular Língua Portuguesa, ainda se veem práticas em que existem a hora da leitura e da interpretação textual e a hora do estudo da gramática, que se faz contextualizado, em textos, embora estes não sejam tomados como unidades de sentido ou como objetos de ensino.

Há, de fato, conteúdos de diferentes naturezas no estudo da língua, os quais possibilitam menor ou maior exploração de uma abordagem discursiva e enunciativa. Tendo isso em vista, acreditamos que conteúdos como (ir)regularidades ortográficas, acentuação, parônimos, entre outros, podem ser trabalhados com uma abordagem mais objetiva e direta, uma vez que em sua maioria são definidos por convenção e por algumas regras que podem ser apropriadas, mas que também serão aprendidas e dominadas paulatinamente, em um processo que se estende ao longo de toda a vida e que envolve estratégias variadas, desde a consulta a gramáticas e dicionários, passando pelo exercício mnemônico, até a inserção em práticas variadas e significativas de uso da leitura e da escrita. Dito isso, compreendemos que a consideração do texto como unidade de sentido e não apenas como pretexto para a exploração de um conteúdo gramatical deva ser feita, *sempre que possível*, nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que oferece maiores subsídios para a construção de uma relação mais profícua com as habilidades de uso da língua. Contudo, não se podem esquecer os limites dessa abordagem quando os objetos são de natureza prática e convencional e situam-se no âmbito notacional da língua.

Vejamos mais de perto o que compreendemos por uma abordagem enunciativa da língua e pela análise linguística a partir deste poema de Carlos Drummond de Andrade:

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.
Eta vida besta, meu Deus.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Reunião*: 10 livros de poesia. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980. p. 17.

A concepção que tem tomado o texto como pretexto para a abordagem da língua certamente se contentaria em aproveitar o poema para fazer um levantamento dos artigos empregados (quatro ocorrências) e classificá-los à luz da tradição gramatical (três ocorrências do artigo indefinido *um* e uma ocorrência do definido *as*). A chamada contextualização, nesse caso, é compreendida apenas como o suporte contextual em que os artigos foram empregados, sem que se estabeleça qualquer tipo de relação entre as indicações de sentido feitas pelos artigos e o sentido geral do texto.

Na verdade, esse tipo de abordagem gramatical não passa de uma roupagem diferente de uma velha prática escolar, conhecida como gramática da frase. Se antes se analisavam os termos dentro dos limites da frase, hoje não é diferente quando a frase ainda é o limite dos termos, uma vez que não é possível estabelecer nexos semânticos entre os termos, a frase e o texto como um todo.

Provavelmente, quando Carlos Drummond de Andrade escreveu "Cidadezinha qualquer", empregou os artigos pensando na construção do(s) sentido(s) do texto. E, para obter o(s) sentido(s) pretendido(s), valeu-se dos recursos de que dispõe a língua, entre os quais o emprego ou a ausência de artigos.

O certo é que o poema não teria os sentidos que tem não fosse o emprego dos artigos da forma como foram utilizados. Se, por exemplo, em lugar de "Um homem vai devagar", tivéssemos "O homem vai devagar", o sentido do poema seria completamente modificado.

Aos estudos de língua interessam justamente esses aspectos. Em vez de mero reconhecimento de categorias ou de classificações, tomadas até então como um fim em si, importa mais observar como certas escolhas linguísticas, feitas dentro do leque de coerções da língua e do estilo pessoal, participam da construção do sentido dos textos.

Evidentemente, nem todo texto serve para qualquer fim. A presença reiterada ou mesmo a ausência de determinados recursos linguísticos devem ser os critérios básicos de escolha de textos para tratar desses mesmos recursos.

Os textos podem ser lidos de muitas formas e por diferentes prismas. Pode-se adentrar um texto por seus aspectos formais, tais como tipo de verso e de rimas, pelo léxico, por sua camada fônica, pela pontuação, pela sintaxe, por recorrências de diferentes naturezas, pelos paralelismos, pelas imagens, pelos motivos ou pelo tema, pela situação de produção, etc. Quando nos propomos a estudar gramática no texto, supõe-se que pretendemos ler o texto pela perspectiva da língua, isto é, dos recursos linguísticos utilizados pelo autor para criar sentido naquele texto e naquela situação de produção.

Como exemplo, passemos a ler "Cidadezinha qualquer" do ponto de vista do emprego dos artigos. Na primeira estrofe do poema não há ocorrência de artigos; na segunda estrofe, há três ocorrências do artigo indefinido **um**; na última estrofe, há apenas a ocorrência do artigo definido **as**.

A ausência de artigos na primeira estrofe do poema resulta em uma generalização dos substantivos empregados: *casas*, *bananeiras*, *mulheres*, *laranjeiras*, *pomar*, *amor* e *cantar* (substantivado). É como se, em um movimento rápido de uma câmera cinematográfica, se apreendesse uma visão global e dinâmica de uma "cidadezinha qualquer" do interior, mineira ou de qualquer outro estado do país, onde elementos humanos fundem-se à paisagem natural. Nessa visão panorâmica, não há espaço para artigos e adjetivos; é a coisa concreta que aflora na paisagem. A falta de pontuação nessa primeira estrofe, principalmente no último verso, acentua o dinamismo da cena (e não do objeto), como que compondo um painel constituído por *flashes* de uma pequena e pacata cidade de

interior. A paisagem naturalizada, somada ao aspecto humano, que com ela se funde, dá ao poema algo de eterno, de mítico e estático.

Na segunda estrofe, os três versos que a compõem apresentam a mesma estrutura sintática e quase a mesma escolha lexical. Com variações apenas nos substantivos – *homem*, *cachorro* e *burro* –, com o indefinido **um** sendo sempre o determinante desses substantivos.

Vê-se, agora, um movimento diferente da câmera, que seleciona alguns dos elementos da paisagem e focaliza-os. Não há ainda individualização desses elementos, mas eles introduzem movimento na cena imóvel. São apenas um homem, um cachorro e um burro quaisquer, como tantos outros que circulam pelas cidades interioranas. Nada sabemos sobre eles, nenhum atributo (adjetivo ou expressão adjetiva) modifica sua essência. São seres comuns, indefinidos, anônimos. O que ressalta em seus gestos é apenas o lento deslocamento. A estrutura paralelística desses versos, seja na organização sintática, seja na escolha lexical, reitera a ideia de lentidão de movimentos, de ações cotidianamente repetidas. Nada de novo ocorre na paisagem.

A terceira estrofe inicia-se por um novo emprego da palavra *devagar*, agora em posição inicial do verso. Embora haja reiteração da ideia da morosidade das coisas, a inversão do advérbio, seguida das reticências, é suficiente para indicar uma quebra em relação à sequência anterior e prenunciar o desfecho do poema.

Pode-se dizer que a câmera chegou a seu movimento final. Como que se valesse do recurso *zoom*, o foco foi aos poucos se fechando, partindo de uma visão panorâmica da paisagem para repousar agora no particular, nas *janelas*, único substantivo do poema acompanhado de artigo definido.

Em contraposição à imprecisão de *homem*, *cachorro* e *burro* (elementos diluídos na paisagem), proporcionada pelo emprego do artigo indefinido *um*, o emprego do artigo definido **as** dá precisão e reconhecimento às *janelas*. Não são quaisquer janelas; são aquelas conhecidas janelas das pequenas cidades do interior, sobre as quais as pessoas se debruçam a fim de olhar a vida exterior, à procura de novidades, de mexericos, de acontecimentos que quebrem a rotina. É como se, no espaço indefinido de uma cidadezinha qualquer do interior do país, houvesse sempre algo conhecido e próximo da experiência de cada um de seus habitantes: as janelas – único meio de contato com o mundo exterior.[12]

A opção pelo artigo definido evidentemente não é casual, mas uma condição, nesse contexto, para contrapor o particular ao geral, o conhecido e próximo ao difuso e distante. A personificação de janelas ("as janelas olham") resume, no poema, o que talvez seja a experiência mais concreta de quem vive ou viveu nesse tipo de cidade.

Olhando para os artigos ou para a falta de artigos do texto, evidenciam-se também os movimentos do olhar do sujeito, que, indo do geral para o cada vez mais particular, situa-se em algum ponto dessa cidadezinha qualquer, talvez também em uma janela aberta. Contudo, não se trata de um olhar à procura de novidades e, sim, de um olhar distanciado, embora "integrado" ou, pelo menos, situado dentro da paisagem. A percepção do mundo é mediada pela consciência crítica que impede a adesão pura e simples aos hábitos da pequena cidade.

Esse olhar reservado, em parte crítico, em parte irônico, lembra o olhar torto, *gauche*, do "Poema de sete faces"[13], atenuado nesse caso pelo tom humorístico do verso final: "Eta vida besta, meu Deus".

A observação dos recursos linguísticos utilizados no poema ainda pode levar a outros aspectos importantes relacionados com o sentido geral do texto e com a situação de produção. Vale ainda citar alguns aspectos linguísticos do poema, também responsáveis pela construção de sentidos, como a seleção de um vocabulário simples e a marca de oralidade no último verso.

Se levarmos em consideração a situação de produção desse poema, notamos que essas "escolhas" também têm significado: são marcas do compromisso do poeta com o projeto modernista dos anos 1920, do qual Drummond fazia parte e era um de seus principais porta-vozes em Minas Gerais.

Com esse exemplo, procuramos mostrar o que poderia ser o chamado ensino de gramática no texto na escola. Nessa perspectiva de abordagem da língua e do texto, interessam menos as questões que envolvem problemas conceituais (por exemplo, as diferenças entre artigos e pronomes) ou problemas de terminologia (artigos, determinantes). Tomando as terminologias como meio, e não como fim, ao professor e aos alunos interessam mais a observação e a análise dos recursos que estão à disposição do usuário da língua, bem como das coerções que esses recursos implicam, como meio de apropriá-los em suas práticas discursivas, seja na condição de enunciador, seja na de enunciatário. É nesse contexto que emergem as práticas de análise linguística.

O conceito de análise linguística começou a ser observado com frequência na literatura sobre didática do ensino da língua a partir dos anos 1980, tendo sido empregado sistematicamente em obras de pesquisadores como Wanderley Geraldi, como no livro *O texto na sala de aula*, de 1987. Mais recentemente, foi retomado e aprofundado por Márcia Mendonça no artigo "Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto", de 2006, no qual a autora ressalta o fato já mencionado neste Manual de que, em relação a alguns conteúdos da gramática normativa, "muitos professores não encontram outra razão para ensinar o que ensinam nas aulas de gramática, a não ser a força da tradição". Segundo ela:

> A AL [Análise Linguística] não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. [...] A AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 206.

Tal como defende o texto da BNCC, nessa perspectiva, "os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa" (BRASIL, 2018, p. 137). Daí decorre a importância de, para além do trabalho com a gramática no texto, nas aulas de Língua Portuguesa, tratar o conteúdo gramatical não apenas em si mesmo, mas também articulado às práticas de leitura e produção de textos, sejam textos orais, sejam escritos, concretizando-se assim o trabalho com a análise linguística.

---

12 O poema "Cidadezinha qualquer" foi publicado pela primeira vez na obra *Alguma poesia*, em 1930, quando ainda não se dispunha do rádio e da tevê como meios de comunicação. As pequenas cidades do interior ficavam praticamente isoladas das grandes capitais. ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

13 O "Poema de sete faces" também foi publicado em *Alguma poesia* (1930).

Para tanto, nesta obra, estão presentes não apenas as propostas de trabalho com a gramática no texto, em uma abordagem enunciativa, conforme explicada anteriormente, em várias atividades, mas também em dois capítulos específicos de análise linguística por volume: trata-se do capítulo 3 das unidades pares. Esses capítulos têm por objetivo principal fornecer subsídios aos alunos, às vezes retomando conteúdos já estudados, a fim de que eles aprimorem suas práticas de leitura e produção de textos. Acreditamos que essas práticas de leitura e escrita mesmo se já conhecidas pelos alunos, em razão de situações de comunicação que eles vivenciam fora da escola, podem ser aprimoradas por meio da análise linguística realizada nas aulas de Língua Portuguesa.

O quadro a seguir, proposto por Márcia Mendonça, ilustra algumas das diferenças básicas entre o ensino de gramática feito de forma tradicional e o conduzido conforme a prática de análise linguística:

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 207.

Assim, esta coleção propõe um caminho intermediário entre o ensino da gramática normativa fora de contexto, que impõe regras descompassadas com o tempo atual dos alunos e a língua falada por eles, e o abandono total de seus conceitos e regras. Acreditamos que o roteiro de conteúdos da gramática normativa pode ser trabalhado em favor de um ensino pautado em uma reflexão crítica, funcionando como um guia de localização e organização dos conteúdos curriculares ao longo dos quatro anos do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Atendendo também às recomendações da BNCC, os conteúdos gramaticais da coleção encontram-se dispostos em uma sequência que pode ser entendida como "clássica", mas o tratamento dado a esses conteúdos visa trabalhá-los com foco na análise de textos e discursos, e não em seus conceitos apenas. Assim, em vez de explorar uma gramática que seja considerada norma para uma língua padrão imposta aos alunos, a proposta é analisar essa mesma norma, que deve, sim, de nossa perspectiva, ser conhecida e dominada por eles, mas em contraste com as diversas variedades do português brasileiro encontradas em sua diversidade regional e, especialmente, nas comunidades de cada escola que venha a utilizar esta obra.

LEITE, Will. O lobo sempre mau. Disponível em: http://www.willtirando.com.br/o-lobo-mau-mal/. Acesso em: 25 maio 2022.

Entendemos, assim, tal como Márcia Mendonça, que a capacidade dos alunos de refletir sobre a linguagem pode ser desenvolvida antes, durante ou depois da efetiva produção de textos, direta ou indiretamente relacionada a ela. Nesse sentido, os alunos podem se apropriar dos recursos e estratégias discursivas explorados nos capítulos voltados para análise linguística e, assim, ampliar seu conhecimento linguístico e suas habilidades no trato com a linguagem, de maneira que, ao produzir seus textos, possam lançar mão desses recursos. Dessa forma, acreditamos estar de fato contribuindo para que os alunos, tal como prevê a BNCC, se apropriem com segurança e autonomia do sistema linguístico organizador do português brasileiro.

As pesquisas acadêmicas atuais, a formação de professores, as práticas de ensino em vigor nas escolas e até mesmo o texto da BNCC comprovam que os estudos da língua na escola passam, ainda hoje, por um longo período de transição. Talvez, neste momento, o mais importante seja estar aberto a outras dimensões da língua, como o texto e o discurso, sem que, para isso, seja necessário invalidar o que a tradição gramatical construiu.

Vale lembrar aqui a lição de Franchi, Negrão e Müller[14], ao sugerirem formas de abordagem semântica na análise de estruturas sintáticas da língua:

> Não precisamos, logo de início, abandonar tudo o que aprendemos a respeito da gramática. No trabalho de avaliação da chamada "gramática tradicional" alguns dados parecerão resultantes de uma excelente intuição sobre o sistema da língua e a estrutura sintática de muitas expressões. Outras terão de ser corrigidas, estendidas ou melhor delimitadas.
>
> FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda V.; MÜLLER, Ana Lúcia. O uso de relações semânticas na análise gramatical. *Linha d'Água*, São Paulo, n. 14, p. 55-72, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i14p55-72. Acesso em: 16 jun. 2022.

Tendo apresentado as linhas gerais teóricas e metodológicas da proposta do trabalho para propor na obra a reflexão sobre língua e análise linguística, indicamos a seguir uma bibliografia básica sobre esse tema.

AVELAR, Juanito Ornelas de. *Saberes gramaticais*: formas, normas e sentidos no espaço escolar. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, Marcos. *Gramática de bolso do português brasileiro.* São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FRANCHI, Carlos; NEGRÃO, Esmeralda Vailati; MÜLLER, Ana Lúcia. O uso de relações semânticas na análise gramatical. *Linha d'Água*, São Paulo, n. 14, p. 55-72, 1999. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i14p55-72. Acesso em: 16 jun. 2022.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica*: brincando com a gramática. São Paulo: Contexto, 2001.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente*: a língua que falamos, a língua que estudamos. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, Cida. *Oficina de gramática*: metalinguagem para principiantes. Campinas: Pontes, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

PERINI, Mário A. *Gramática descritiva do português brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2016.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2016.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática*: ensino plural. São Paulo: Cortez, 2010.

Investigação científica no estudo da Língua Portuguesa

A prática da análise linguística é o momento privilegiado para abordar a língua portuguesa do ponto de vista científico, entendendo-a como *objeto que pode ser investigado, analisado e compreendido*. O que está em jogo é: (1) não só permitir que os alunos percebam que há uma tradição de estudos e um conjunto de saberes já acumulados sobre a análise linguística, mas principalmente (2) mostrar-lhes que, como falantes e utilizadores ativos da língua, eles podem ser os próprios analistas, desenvolvendo conhecimentos e estratégias para compreenderem como funciona e como se transforma a própria língua.

No primeiro caso, em todas as seções dos capítulos, mas sobretudo na seção **A língua em foco** e suas subseções, procuramos ajudar os alunos a perceber que tanto a tradição dos estudos gramaticais, por séculos construída, quanto os estudos das ciências da linguagem mais recentes, historicamente falando (os estudos de análise linguística), trazem um conjunto vasto de saberes sobre a língua que os alunos têm o direito, na qualidade de estudantes da língua materna como disciplina escolar, de aprender. Essa é uma das razões pelas quais, como já mencionamos em outras partes deste Manual, procuramos integrar a apresentação dos conhecimentos gramaticais tradicionais com os aportes dos estudos das ciências da linguagem, em especial as diferentes vertentes dos estudos linguísticos (com destaque para a semântica, a linguística textual, a análise do discurso, as teorias enunciativas, entre outras). É particularmente importante quanto a esse aspecto o cuidado que tivemos em selecionar elementos de metalinguagem linguística e gramatical, a saber, conceitos, noções e nomenclaturas, a fim de colocá-los à disposição dos alunos como *verdadeiras ferramentas de análise de sua língua*, tomada como objeto de conhecimento. Como já se afirmava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), "quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalinguística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas [...]"[15].

14 Ver, a propósito, *Linha d'Água*.

15 BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC, 1997. p. 30

Além disso, essa mesma metalinguagem, "além de apresentar a possibilidade de tratamento mais econômico para os fatos da língua, valida socialmente o conhecimento produzido"[16]. Isso significa que os alunos passam a ter acesso a uma nomenclatura gramatical e, ao mesmo tempo, a todo um arcabouço de noções e conceitos gramaticais e linguísticos, que lhes permitirão compreender, analisar e falar sobre a língua: a metalinguagem socialmente validada é elemento que unifica o discurso científico construído junto aos alunos. Um exemplo prático disso que estamos dizendo acontece em uma situação didática em que se trabalha o gênero notícia, o professor ajuda os alunos a entenderem que o emprego de construções organizadas com sujeito indeterminado em textos jornalísticos permite aos jornalistas evitar mencionar o agente de determinadas ações cuja autoria se desconheça. Nesse exemplo, fica claro que, se os alunos e o professor compartilham o conhecimento de metalinguagens, como sujeito indeterminado, textos jornalísticos, agente da ação, todos poderão compreender e construir juntos um conceito relacionado à análise da notícia, o que seria muito difícil sem que essas metalinguagens e os conceitos e noções que elas representam não tivessem sido previamente explorados com os alunos.

No segundo caso, também recorrente em todas as seções, mas com destaque para as atividades de **A língua em foco**, diversas situações são propostas em que, por meio da análise de textos, os alunos conseguirão desenvolver um modo próprio de abordagem e de construção dos conhecimentos linguísticos. Nesse sentido, a própria forma pela qual se organiza essa seção é relevante: em todos os capítulos, a análise linguística e dos fenômenos gramaticais começa pela seleção de um *corpus* pertinente à análise do fenômeno que esteja em discussão, seguida pelo levantamento de hipóteses de funcionamento - expressas em perguntas guiadas aos alunos - e sua análise, que ocorre quando professor e alunos discutem coletivamente sobre essas questões. Todo esse procedimento analítico ocorre em **Construindo o conceito**. Em seguida, o conceito é formalizado em **Conceituando** e consolidado em **Exercícios**. A partir daí, passa a ser mobilizado com frequência, em outras situações de uso, seja no próprio capítulo em que foi apresentado e formalizado (por exemplo, na seção **Semântica e discurso**), seja em capítulos ulteriores.

Desse modo, combinando o trabalho com a metalinguagem gramatical e linguística e procedimentos de análise consagrados pelas ciências da linguagem, a obra procura favorecer a percepção, por parte dos alunos, da língua portuguesa como um verdadeiro objeto de investigação científica, e a metodologia trabalhada (construção de *corpora*, levantamento de hipóteses de funcionamento pela análise desses *corpora*, generalização e conceitualização, aplicação do conceito e extrapolação para outras situações de uso) pode ser apreendida pelos alunos para análise de situações de linguagem que estejam além do que o livro pôde oferecer. Esse desenvolvimento vai, além disso, preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos no Ensino Médio.

Produção de textos escritos e de textos orais

A concepção e a organização desta obra levam em consideração a proposta de ensino de produção de texto a partir dos gêneros textuais/discursivos.

16 *Ibidem*, p. 79.

No Brasil, só após a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental é que a discussão sobre gêneros textuais/discursivos deixou os círculos da pesquisa acadêmica e chegou às escolas. Como consequência do grande interesse que o assunto suscitou entre educadores em geral, vários textos e obras foram publicados para atender a essa demanda. No final deste tópico, indicamos algumas obras relacionadas ao assunto.

O que são gêneros?

A palavra **gêneros** sempre foi bastante utilizada pela retórica e pela teoria literária, com um sentido especificamente literário, para identificar os gêneros clássicos – o lírico, o épico, o dramático – e os gêneros modernos, como o romance, a novela, o conto, o drama, etc.

Mikhail Bakhtin – pensador russo que, no início do século XX, se dedicou aos estudos da linguagem e da literatura – foi o primeiro a empregar a palavra *gêneros* com um sentido mais amplo, referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação.

Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos, orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros textuais ou discursivos, que podem ser caracterizados por três aspectos básicos coexistentes: o *tema*, o *modo composicional* (a estrutura) e o *estilo* (usos específicos da língua).

Quando estamos em uma situação de interação verbal, a escolha do gênero não é completamente espontânea, pois leva em consideração um conjunto de coerções dadas pela própria situação de comunicação: quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade. Todos esses elementos condicionam as escolhas do locutor, que, tendo ou não consciência delas, acaba por fazer uso do gênero mais adequado àquela situação.

Por exemplo, se desejamos contar a alguém uma experiência pessoal que vivemos, podemos fazer uso de um relato pessoal; se um jornal pretende contar aos seus leitores os fatos mais importantes da política, faz uso da notícia; se um leitor está insatisfeito com a orientação de sua revista semanal, pode escrever ao editor da revista e reclamar, fazendo uso de uma carta de leitor; se desejamos fazer uma exposição oral a respeito de determinado conhecimento científico, fazemos uso do seminário ou da conferência; se desejamos transmitir a outrem nosso conhecimento sobre como preparar um prato culinário, fazemos uso da receita; e assim por diante.

Os relatos de experiências de profissionais de ensino que se propuseram a ensinar produção textual a partir do enfoque de gêneros têm demonstrado que essa abordagem não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos.

O ensino de produção de texto desenvolvido por essa perspectiva não despreza os tipos textuais tradicionalmente trabalhados em cursos de redação – a narração, a descrição e a dissertação. Ao contrário, incorpora-os em uma visão mais ampla, a da variedade de gêneros. Por exemplo: Quais são os gêneros narrativos? Em quais gêneros a descrição – tratada aqui como recurso ou técnica – é utilizada? Qual é a diferença entre dissertar e argumentar? Quais são os gêneros argumentativos?

O gênero como instrumento

Bernard Schneuwly – ao lado de Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart, Auguste Pasquier, entre outros – é um dos expoentes do grupo que, há cerca de duas décadas, vem desenvolvendo, na Universidade de Genebra (Suíça), pesquisas sobre o ensino de língua a partir de gêneros.

Esses pesquisadores compreendem o gênero textual como instrumento que possibilita exercer uma *ação linguística* sobre a realidade. Para eles, o uso de um instrumento resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual o instrumento é utilizado. Por exemplo, ao utilizarmos um machado, aprendemos não apenas como usá-lo cada vez melhor, mas também passamos a saber mais sobre a dureza da madeira e dos troncos.

Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós, além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, dá indicações sobre as inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter ao fazer uso da linguagem.

Gêneros textuais em estudo nesta obra

Nesta obra, procuramos equilibrar e variar os gêneros textuais em estudo, considerando também os que podem chamar a atenção da faixa etária dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e/ou que podem ser úteis em sua formação pessoal, em seu cotidiano e como cidadãos, colaborando para que possam expressar-se nas diferentes situações comunicativas que os cercam e, assim, participar do mundo contemporâneo. São eles:

GÊNEROS TEXTUAIS EM ESTUDO (SEÇÃO PRODUÇÃO DE TEXTO) NO 6º ANO	
Unidade 1	
Capítulo 1	Conto maravilhoso
Capítulo 2	Paródia de conto maravilhoso
Capítulo 3	Texto dramático
Unidade 2	
Capítulo 1	História em quadrinhos
Capítulo 2	História em quadrinhos
Capítulo 3	Resenha crítica
Unidade 3	
Capítulo 1	Diário pessoal
Capítulo 2	Carta pessoal
Capítulo 3	Propaganda
Unidade 4	
Capítulo 1	Entrevista
Capítulo 2	Notícia
Capítulo 3	Artigo de divulgação científica

GÊNEROS TEXTUAIS EM ESTUDO (SEÇÃO PRODUÇÃO DE TEXTO) NO 7º ANO	
Unidade 1	
Capítulo 1	Conto de terror
Capítulo 2	Conto
Capítulo 3	Conto (roteiro para gravação de videoconto)
Unidade 2	
Capítulo 1	Poema
Capítulo 2	Poema (poema-imagem e roteiro de videopoema)
Capítulo 3	Poema de cordel
Unidade 3	
Capítulo 1	Discussão em grupo
Capítulo 2	Carta de reclamação e carta de solicitação
Capítulo 3	Cartilha educativa
Unidade 4	
Capítulo 1	Carta de leitor e comentário de leitor na internet
Capítulo 2	Exposição oral (com painel ou pôster)
Capítulo 3	Resumo (roteiro e gravação de *podcast*)

GÊNEROS TEXTUAIS EM ESTUDO (SEÇÃO PRODUÇÃO DE TEXTO) NO 8º ANO	
Unidade 1	
Capítulo 1	Crônica
Capítulo 2	Crônica
Capítulo 3	Paródia e haicai
Unidade 2	
Capítulo 1	Artigo de opinião
Capítulo 2	Reportagem
Capítulo 3	Fotorreportagem
Unidade 3	
Capítulo 1	Texto dramático
Capítulo 2	Texto dramático
Capítulo 3	Texto dramático
Unidade 4	
Capítulo 1	Verbete de enciclopédia
Capítulo 2	Seminário
Capítulo 3	Resenha crítica impressa e resenha crítica digital

GÊNEROS TEXTUAIS EM ESTUDO (SEÇÃO PRODUÇÃO DE TEXTO) NO 9º ANO	
Unidade 1	
Capítulo 1	Editorial
Capítulo 2	Artigo de opinião
Capítulo 3	Artigo de opinião
Unidade 2	
Capítulo 1	Poema e paródia de poema
Capítulo 2	Conto
Capítulo 3	Conto contemporâneo/Miniconto
Unidade 3	
Capítulo 1	Texto dissertativo-argumentativo
Capítulo 2	Texto dissertativo-argumentativo
Capítulo 3	Texto dissertativo-argumentativo
Unidade 4	
Capítulo 1	Debate regrado (público)
Capítulo 2	Carta aberta
Capítulo 3	Propaganda (peças e campanhas)

O gênero a serviço da construção do sujeito e da cidadania

Schneuwly, em algumas de suas obras, faz uma pergunta curiosa: um escritor, hoje, escreveria um poema ou um romance (na forma como os compreendemos) se esses gêneros não existissem? Transpondo essa pergunta para situações mais comuns do dia a dia, como uma pessoa faria para produzir um comunicado escrito dirigido a outra pessoa, caso não houvesse a carta, o bilhete, o *e-mail*, as mensagens de aplicativos pelo celular e outros gêneros já criados histórica e socialmente?

Com essa pergunta, o pesquisador explica que nossas ações linguísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, qual é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e *qual gênero pode ser utilizado* para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo.

Dessa forma, fazemos uso dos gêneros textuais que nos foram transmitidos sócio-historicamente – o que não quer dizer que não seja possível transformar esses gêneros, ou criar outros, de acordo com as novas necessidades de interação verbal que surgem.

No plano do ensino-aprendizagem de produção de texto, a concepção do gênero textual como instrumento equivale à ideia de que o conhecimento e o domínio dos diferentes tipos de gêneros textuais, por parte dos alunos, não apenas o preparam para eventuais práticas linguísticas, mas também ampliam sua compreensão da realidade, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão. Além disso, a apropriação dessas práticas de linguagem instrumentaliza os alunos para a *resolução de problemas* do cotidiano, tornando-os mais independentes e protagonistas em suas ações.

Por exemplo, ao aprender como são produzidas cartas argumentativas de solicitação e de reclamação, os alunos não apenas se apropriam de informações sobre o conteúdo e a estrutura desses gêneros, a linguagem e o suporte mais adequados a eles, mas também tomam consciência de que os cidadãos têm o direito de reclamar seus direitos e solicitar providências das autoridades competentes. E, além disso, entendem como exercer seus direitos, fazendo uso dos gêneros mais adequados às diferentes situações sociais.

O mesmo ocorre quando se aprende, por exemplo, a produzir gêneros como carta de leitor, editorial e textos argumentativos em geral. Nesses casos, os alunos tomam consciência de que podem, por meio deles, como cidadãos, manifestar seus pontos de vista, opinar e participar ativamente nos acontecimentos do mundo concreto. Ou, ainda, considerando a esfera das emoções, eles podem expressar suas reflexões e criatividade produzindo objetos de arte para diversão, fruição estética ou reflexão crítica, como o poema, o conto maravilhoso, a história em quadrinhos, a narrativa de viagens.

Os eventos propostos em **Intervalo** têm vários objetivos. Um deles é possibilitar o engajamento e a autogestão dos alunos em atividades mais amplas, que envolvem negociações com a turma toda, com equipes e mesmo com a gestão escolar. Também favorece a presença das famílias dos alunos na escola, convidados para conhecer as produções feitas por eles e mesmo para participar ativamente de parte da programação dos eventos, conforme os acordos feitos. Assim, se, por um lado, os alunos terão voz, também os familiares e integrantes da comunidade escolar poderão se expressar, o que pode desenvolver o diálogo entre gerações, entre pessoas de uma comunidade, favorecendo o exercício da convivência respeitosa.

Além disso, as propostas de **Intervalo** possibilitam criar condições o mais próximas possível da situação em que socialmente os gêneros a serem divulgados para a comunidade são produzidos e lidos/ouvidos pelos interlocutores. Em outras palavras, um poeta escreve poemas e publica-os em um livro, em um blogue ou em algum outro meio de comunicação; um jornalista escreve notícias e reportagens para publicá-las em um jornal, em uma revista ou em um portal de notícias da internet. Da mesma forma, com esses eventos, os alunos veem sentido na produção textual: produzem textos para publicar um livro ou uma revista, para fazer um seminário, para fazer um jornal, para representar ou declamar, para incentivar a mudança de comportamentos das pessoas da comunidade, para sensibilizar uma autoridade para um problema escolar, para persuadir pessoas a participar de uma campanha, e assim por diante.

Diversidade textual e aprendizagem em espiral

Até o final da década de 1990, o ensino de produção de texto (ou de redação) era feito por meio de um procedimento único e global, como se todos os tipos de texto fossem iguais e não apresentassem determinadas dificuldades e, por isso, não exigissem aprendizagens específicas: havia uma fórmula tradicional de ensino de redação, que consistia fundamentalmente em desenvolver a trilogia narração, descrição e dissertação. Com a publicação dos PCN, em 1997, começou-se a trabalhar a produção de textos por meio dos gêneros e, embora durante algum tempo tenha ainda havido certa resistência, atualmente o trabalho por gêneros é

consagrado na maioria das escolas. Uma das heranças da antiga concepção de produção textual que, no entanto, persiste ainda hoje, é a manutenção da exigência de elaboração do texto dissertativo-argumentativo em muitos exames e concursos atuais, sendo a prova de redação do Enem, no final do Ensino Médio, o exemplo mais célebre dessa tradição. No âmbito do Ensino Fundamental, é também recorrente a presença desse tipo de prova nos chamados "vestibulinhos", isto é, provas de seleção realizadas no final do 9º ano para o acesso ao Ensino Médio em determinadas escolas.

O ensino de produção de texto pela perspectiva dos gêneros, diferentemente da antiga concepção, compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe os alunos, desde cedo, em contato com uma verdadeira *diversidade textual*, ou seja, com os diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, inclusive os que expressam opinião. Além disso, compreende também que a aprendizagem deva ocorrer em *espiral*, isto é, que os gêneros devam ser periodicamente retomados, e seu estudo, aprofundado e ampliado, de acordo com o ano, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com a área temática de seu interesse.

Agrupamento de gêneros e progressão curricular

Independentemente das opções didáticas da escola, os gêneros fazem parte de nossa realidade linguística, cultural e social. Retirá-los de sua realidade concreta, transpô-los para o universo escolar e transformá-los em objetos de estudo exige observar o desenvolvimento global dos alunos em relação a suas capacidades de linguagem. E, além disso, exige proceder a uma seleção dos gêneros que mais interessam aos objetivos do projeto da escola e pensar em uma progressão curricular que viabilize aos alunos o contato, o estudo e a apropriação dos gêneros.

Embora reconheçam os limites de qualquer tentativa de sistematizar o ensino de gêneros na escola, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz apresentam a proposta de agrupá-los com base em três critérios básicos: *domínio social de comunicação*, *capacidades de linguagem envolvidas* e *tipologias textuais existentes* (ver página seguinte).

Esse agrupamento – que, como qualquer outra proposta de didatização dos gêneros, pode ser discutido e aprimorado – constitui um ponto de partida para que os professores pensem em uma progressão curricular ao longo dos anos em que os alunos passam pelo Ensino Fundamental e, se possível, também nos três anos do Ensino Médio.

Baseados nas teorias de aprendizagem de Vygotsky, os pesquisadores de Genebra entendem que a construção de uma progressão curricular deva levar em conta a necessidade de trabalhar em espiral, em todos os níveis escolares, gêneros dos diferentes grupos. Por exemplo, em determinado ano os alunos vivenciam propostas de aprendizagem com um dos gêneros do grupo *narrar*; em seguida passam a outra proposta, trabalhando com um gênero do grupo *expor*; depois, passam a outra, trabalhando com um gênero do grupo *descrever ações*; e assim por diante. Em outra etapa, inicia-se novamente o percurso, porém explorando-se gêneros diferentes dos mesmos grupos, de acordo com o grau de dificuldade dos gêneros, com a faixa etária dos alunos e com as capacidades que se pretendem desenvolver.

A BNCC, de forma semelhante à proposta de progressão indicada pelos pesquisadores suíços, agrupa as habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio por campos de atuação social. Reconhecemos, assim como o próprio documento, que esses campos não são estanques, pois eles se tocam, se hibridizam e se sobrepõem em diversas situações na vida cotidiana, nas práticas sociais variadas em que textos de diferentes gêneros são mobilizados.

Nesta obra, a progressão curricular e as atividades didáticas propostas levam em conta as recomendações dos gêneros propostos para cada ano na BNCC, bem como as habilidades a serem desenvolvidas, os usos sociais dos gêneros e a prática social a ser realizada no projeto do final de cada unidade, bem como o tema geral da unidade. Assim, de modo geral, em cada capítulo é desenvolvido o trabalho com um gênero, embora, às vezes, dependendo da fase de aprendizagem e dos gêneros, possa ser estudado mais de um gênero em um capítulo (por exemplo, carta de leitor e comentário de internet, no capítulo 1 da unidade 4 do 7º ano), ou possa haver mais de um capítulo destinado ao mesmo gênero (por exemplo, a história em quadrinhos nos capítulos 1 e no 2 da unidade 2 do 6º ano).

Gêneros: a democratização do texto

Com o ensino-aprendizagem da produção de texto pela perspectiva dos gêneros, o espaço da sala de aula é transformado em uma verdadeira oficina de textos de ação social, o que é viabilizado e concretizado pela realização de eventos a serem organizados na escola e pela adoção de algumas estratégias, como enviar uma carta para um aluno de outra turma, fazer um cartão e ofertá-lo a alguém, enviar uma carta de solicitação a uma autoridade, realizar uma entrevista, fazer um jornal na escola, etc. Essas atividades, além de diversificar e concretizar os leitores das produções (que agora deixam de ser apenas "leitores possíveis"), permitem também a participação direta de todos os alunos e de pessoas que fazem parte de suas relações escolares, familiares e sociais.

A avaliação dessas produções abandona os critérios quase exclusivamente gramaticais e desloca seu foco para outro ponto: o bom texto é aquele que é *adequado* à situação comunicativa para a qual foi produzido. A avaliação deve levar em conta, portanto, aspectos como a adequação do conteúdo, da estrutura e da linguagem própria do gênero ao interlocutor e à situação como um todo e o cumprimento da finalidade que motivou a produção.

Com o trabalho de produção textual centrado nos gêneros, o ato de escrever é dessacralizado e democratizado: *todos os alunos* podem aprender a escrever *variados gêneros textuais*. É possível até que um aluno, ao apropriar-se dos procedimentos que envolvem a produção de uma crônica, não apresente tanta habilidade quanto outro, mas ele terá a instrumentação necessária para elaborar um texto eficiente dessa natureza e poderá, por exemplo, produzir peça de propaganda muito criativa ou ser um ótimo argumentador, tanto em debates públicos quanto em textos argumentativos escritos.

A seguir, transcrevemos o agrupamento dos gêneros textuais levantado por Dolz e Schneuwy:

		EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS	
DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	**CULTURA LITERÁRIA FICCIONAL**	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica *sketch* ou história engraçada	biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada
ASPECTOS TIPOLÓGICOS	**Narrar**		
CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	**Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil**		
DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	**Documentação e memorização das ações humanas**	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia *curriculum vitae* ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ...	histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...
ASPECTOS TIPOLÓGICOS	**Relatar**		
CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	**Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo**		
DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	**Discussão de problemas sociais controversos**	textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia)	discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...
ASPECTOS TIPOLÓGICOS	**Argumentar**		
CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	**Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição**		
DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	**Transmissão e construção de saberes**	texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico	texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...
ASPECTOS TIPOLÓGICOS	**Expor**		
CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	**Apresentação textual de diferentes formas dos saberes**		
DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	**Instruções e prescrições**	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo	instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...
ASPECTOS TIPOLÓGICOS	**Descrever ações**		
CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	**Regulação mútua de comportamentos**		

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 60-61.

A seguir, indicamos algumas sugestões bibliográficas para orientar o professor quanto à produção de textos.

ARAÚJO, Júlio César (org.). *Internet e ensino*: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. *Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Parábola, 2010.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção e sentido. Rio de Janeiro: Cortez, 2016.

MEURER, José Luiz *et al*. *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

PAULINO, Graça *et al*. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

RIBEIRO, Ana Elisa; JESUS, Lucas Mariano de. Produção de *fanfictions* e escrita colaborativa: uma proposta de adaptação para a sala de aula. *Scripta*, v. 23, p. 93-108, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2019v23n48p93-108. Acesso em: 16 jun. 2022.

RODARI, Gianni. *Gramática da fantasia*: uma introdução à arte de inventar histórias. São Paulo: Summus, 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Outros procedimentos didáticos

A produção de texto no Ensino Fundamental e no Ensino Médio tem por objetivo formar alunos-escritores capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Sabemos, entretanto, que, embora gratificante para muitos, produzir textos eficientes não é fácil para ninguém. Além desse fato, há outras dificuldades para chegar a esse objetivo. Uma delas deve-se a que, muitas vezes, a escola e a família não proporcionam ao aluno um contato sistematizado com bons materiais de leitura e com adultos leitores, ou com situações que exijam práticas de leitura e de escrita. Outra, ao fato de algumas escolas oferecerem, ainda hoje, um ensino de produção de texto centrado no professor, isto é, o aluno redige para o professor, tentando atender à solicitação que lhe é feita: produzir textos a partir de temas e que tenham clareza, coesão, coerência, concisão, estilo, etc. e, acima de tudo, rigor gramatical. Depois de certo esforço, o resultado são manifestações de desânimo: "Não sei escrever", "Detesto redação", "Professor, me dá o começo, por favor".

Nesse quadro, o primeiro passo a ser dado pelo professor é buscar respostas para perguntas como estas: Como eliminar a insegurança e a angústia do aluno em relação ao ato de escrever? Como formar um aluno-escritor competente, capaz de reconhecer diferentes tipos de texto e gêneros textuais e de escolher o que é apropriado a seus objetivos numa determinada situação? Como ensinar alunos de diferentes perfis a desenvolver a capacidade de produzir análises críticas, criativas e propositivas? Como ensinar alunos de diferentes perfis a desenvolver a capacidade de argumentar? Como formar um aluno-escritor capaz de perceber se seu texto está confuso, incompleto, sem sentido, se está de acordo com o gênero escolhido? E como tornar esse aluno capaz de revisar e de reescrever seu texto até considerá-lo adequado a seus objetivos?

Desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, há necessidade de que o professor demonstre ao aluno que o ato de escrever pressupõe alguns elementos essenciais: para quem escrevemos, o que queremos dizer, com qual finalidade, qual é o gênero mais adequado a essa finalidade e como se produz esse gênero.

Essa demonstração deve ser por meio de uma prática constante de produção de textos de diferentes gêneros e, além disso, efetivada em condições prazerosas de produção, isto é, em um ambiente de camaradagem e respeito, de prazer e trabalho.

Com vistas a cativar alunos de diferentes perfis para o ato de escrever e implementar uma prática continuada de produção de textos na escola, sugerimos ao professor do Ensino Fundamental as seguintes orientações:

- descartar o lugar-comum de que os jovens não gostam de ler e não leem nada, em razão da sedução que a imagem – televisão, vídeos, jogos eletrônicos, computador, celular – exerce sobre eles. Em resumo, não se pode dissociar a produção de texto da leitura de textos e de imagens, pois esta é fonte de estímulo ao ato de escrever;
- propor aos alunos que tenham um caderno especial para a produção de textos e incentivar o uso de ilustração. Nesse caderno, além das produções orientadas, sugerir a eles que escrevam também, todos os dias, um texto livre, mesmo que pequeno, que fale um pouco da vida cotidiana deles: segredos, vontades, opiniões, histórias, etc., ainda que pareçam sem importância; caso a turma sinta-se à vontade, pode ser criado um momento de compartilhamento dessas reflexões, a fim de que os alunos conheçam melhor uns aos outros e possam desenvolver sentimentos de empatia e cooperação;
- escolher um dia especial para a produção de texto;
- favorecer a desinibição, encorajar a expressão espontânea, estimular a fluência de ideias, incentivar o respeito mútuo e a empatia, valendo-se de situações que levem os alunos a se expressar oralmente. Nesse sentido, por exemplo, pode-se pedir a cada aluno que leia sua produção de texto para os colegas, que devem ouvir a leitura de forma atenta e respeitosa. Da desinibição oral pode brotar a desinibição escrita;
- estimular a vontade de escrever por meio de leituras orais, feitas pelo professor, por um aluno ou por grupos de alunos, em forma de jogral e por meio de debates sobre um assunto de interesse coletivo;
- propor aos alunos que recriem textos já lidos; que combinem textos conhecidos (colocar o Lobo Mau na história da Cinderela, por exemplo); que um personagem de um conto escreva uma carta para um personagem de outro conto; planejar coletivamente o enredo de uma história, escrita depois individualmente; propor a transformação de um gênero em outro (uma notícia de jornal em um conto de suspense, um poema em carta, por exemplo); solicitar a criação de legendas, propagandas, títulos, etc. a partir de recortes de jornais e revistas;
- propor, eventualmente, situações de produção de textos em pequenos grupos, separados pelo professor considerando as diferentes aptidões dos alunos (os que têm mais desenvoltura na escrita com os que têm menos desenvoltura, por exemplo; os que são mais extrovertidos em gêneros orais com outros mais quietos, etc.), nas quais eles discutam determinado assunto e, em seguida, produzam um texto coletivamente;
- propor debates e produções argumentativas e opinativas sobre temas que de fato mobilizem os alunos e estejam diretamente relacionados à realidade deles, a fim de que possam iniciar o desenvolvimento de uma capacidade argumentativa e de uma reflexão crítica estando de fato engajados com o assunto sobre o qual devem manifestar-se. Por exemplo, alguma proibição imposta pela escola, algum problema no bairro ou na cidade que esteja afetando diretamente a comunidade escolar, algum desentendimento entre turmas da escola, ou de forma mais geral, questões que os afetem e que podem ser previamente levantadas, enumeradas e discutidas coletivamente em sala de aula;
- conversar com os alunos buscando explicitar as dificuldades que eles costumam ter durante a escrita e sugerir procedimentos para atenuá-las e modificações no texto para a reescritura;
- criar situações em que a correção da produção de texto seja socializada, isto é, um colega ou o grupo sugere modificações para que o autor do texto proceda à reescritura.

Além da adoção de procedimentos como esses, são de enorme importância, para dinamizar, estimular e dar um sentido especial ao trabalho de produção de texto, a existência na escola de um espaço de criação e o trabalho com projetos.

Espaço de criação

Para que os alunos se sintam estimulados a escrever, pode-se criar um espaço físico para leitura e produção de textos, como oficinas ou laboratórios de produção de textos. Se possível, esse espaço deve ser uma sala destinada exclusivamente a esse fim, com mobiliário próprio e material de apoio: livros, revistas, jornais, recortes, lápis de cor para desenhos, dicionários, enciclopédias, papéis diferentes, mural, varal, vídeo, aparelho de som, almofadas, um tapete grande, materiais criados pelos alunos para a "decoração" do local, etc.

Considerando-se que "Não se aprende o que não é vivido e não se organiza o que não se aprendeu", segundo afirma Rodolfo Ilari, o ensino de produção de textos deve envolver uma prática de leitura constante e diversificada. Textos de qualidade constituem referências de escrita e motivação para o ato de escrever.

As produções realizadas nesse espaço de criação e resultantes de projetos (ver propostas presentes em **Intervalo**) devem ser expostas ao público. Uma vantagem desse tipo de procedimento é que, por meio dele, os alunos podem avaliar seu percurso criador: por exemplo, revendo suas produções de um ano para outro; incorporando com mais facilidade as observações do professor sobre suas dificuldades; tornando-se naturalmente mais críticos em relação ao próprio texto; lendo as produções dos colegas e tendo acesso também ao processo criador deles.

Caso a escola não disponha de uma sala que possa ser transformada em oficina, as salas de aula normais podem ser adaptadas para proporcionar um ambiente estimulador para a leitura e a produção de textos.

Eventos na escola

As propostas de organização de eventos na escola em que serão compartilhadas as produções dos alunos a cada unidade dizem respeito a situações concretas de produção e de circulação de textos. Ao estarem cientes dessas propostas, os alunos produzem os textos tendo em vista um conjunto de elementos reais da situação: escrever para que, para quem, de que forma, para veicular onde. Assim, os textos produzidos a cada capítulo têm como finalidade central a organização dos textos para compartilhamento ao final de cada unidade, o que é uma motivação a mais para os alunos se engajarem na prática da escrita, para além da correção do professor e do aprendizado do gênero em si mesmo. No final de cada unidade essas produções serão organizadas em revistas, jornais, livros, feiras, mostras, entre outros, para fazer parte do evento sugerido em **Intervalo**.

Como diz Angela Kleiman:

> [...] é a prática social que viabiliza a exploração do gênero, e não o contrário. [...] Adotar a prática social como ponto de partida do trabalho escolar, além de acarretar a mobilização de gêneros de diversas instituições, pelos diversos participantes, para realizar a ação, promove o desenvolvimento de competências básicas para a ação.
>
> BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no Ensino Médio. *In*: *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 33.

Os eventos podem ser desenvolvidos no período de uma semana ou durante os estudos com os capítulos da unidade, ficando o professor à vontade para definir o aprofundamento e a dimensão do trabalho de acordo com a realidade de sua escola e de seus alunos. É possível envolver várias disciplinas no desenvolvimento de cada proposta de **Intervalo**, e os resultados podem ser: confecção de antologias de textos literários, mostra de teatro, mostra de histórias em quadrinhos, produção de revista literária, campanha de combate ao preconceito, jornal para promoção da consciência ambiental, feira em prol da defesa dos direitos do cidadão, produção de blogue com foco na conscientização sobre o uso da internet, feira para incentivo de práticas de consumo consciente, simpósio sobre inclusão e diversidade, jornal mural e evento sobre o papel do jovem no mundo contemporâneo, etc.

O importante nessa prática são as exigências de valor pedagógico que ela envolve:

- Os alunos produzem textos para determinado público, estabelecido previamente. Há, portanto, um leitor/interlocutor real, que exige um texto coerente, coeso e interessante.
- Alunos de diferentes perfis podem ser agrupados ou divididos de acordo com suas aptidões, a fim de que sejam cumpridos todos os passos necessários para a realização do projeto, conforme pode ser observado nos quadros que sugerem possibilidades de organização em cada **Intervalo**.
- Os eventos sugeridos favorecem o trabalho em grupos de diferentes perfis, a organização e a troca de contribuições com vistas a se atingir um objetivo comum. Alunos inibidos têm oportunidade de manifestar-se; os que ainda não se expressam eficazmente na escrita podem expressar-se oralmente; os que têm outras habilidades, como desinibição para entrevistar pessoas, desenhar, ilustrar, etc., sentem-se valorizados.
- Por ter em vista o leitor/interlocutor, os alunos conscientizam-se da necessidade de revisar com cuidado seu texto, de fazê-lo legível e compreensível e de adequá-lo à certa variedade linguística, ao gênero e à situação.
- Para produzir os textos, os alunos sentem necessidade de ler outros para saber como se organizam, quais são suas características, como é sua linguagem, que tamanho em geral têm, em que tipo de letra são apresentados, como são dispostos nas páginas, etc. Para produzir uma notícia, por exemplo, ele vai empregar um *lead*, a narração propriamente dita do fato, uma linguagem impessoal, objetiva e clara, de acordo com a norma-padrão; no caso de um cartaz: mensagem curta e persuasiva, linguagem impessoal, a variedade padrão, letras grandes, alguma ilustração, etc.
- Diferentes áreas de conhecimento podem ser envolvidas na atividade, seja quanto à intersecção de conteúdos, seja quanto à busca de recursos de expressão. Assim, na confecção de cartazes para divulgar um simpósio sobre diversidade (em **Intervalo** da Unidade 4, do 8º ano), por exemplo, o componente curricular Ciências da Natureza pode contribuir com dados científicos; o componente Arte, com as ilustrações, a escolha do tipo de letra a ser utilizado, a disposição de texto e imagens; o componente Língua Portuguesa, com informações sobre o gênero.

- As propostas de organização de eventos para compartilhar as produções também favorecem determinadas práticas cotidianas de sala de aula, que, em geral, quando descontextualizadas, não fazem sentido para os alunos, mas, contextualizadas, passam a fazer sentido, como cópias, ditados, reescrituras de textos, busca de coerência e coesão, ortografia, pontuação, concordância verbal e concordância nominal de acordo com a norma-padrão, letra legível, capricho, organização, etc.

Além da interlocução prevista pelos eventos com a comunidade escolar, a produção de textos oferece outras possibilidades de interação, como a troca de cadernos entre os alunos, para um apreciar o que o outro escreveu; um convite para os familiares; a produção de contos maravilhosos, fábulas, etc. para serem lidos a alunos dos Anos Iniciais; uma carta para jornal; a troca de correspondência entre turmas; a troca de *e-mails* pela internet; etc.

A experiência mostra que uma das práticas mais simples e eficientes de interação textual é a leitura em voz alta para a turma. Mesmo com turmas mais tímidas, essa prática costuma ser eficiente: sempre há um aluno que gosta de ler seu texto e acaba estimulando os demais a lerem também.

A leitura em voz alta do próprio texto conduz o aluno à desinibição e gera atitudes extremamente positivas, pois encoraja a expressão espontânea, estimula a fluência de ideias e cria o respeito mútuo, uma vez que, quando um aluno lê, todos os outros costumam mostrar interesse, aplaudindo ou manifestando-se por meio de palavras, palmas ou risos quando reconhecem um texto bonito, criativo, engraçado, "literário". O papel do professor nesse momento é identificar as dificuldades da escrita (falta de adequação ao tema, à variedade linguística e ao gênero textual propostos, ausência de coesão, de coerência, de clareza, de objetividade, de criatividade, etc.) para serem trabalhadas em outro momento, individual ou coletivamente.

Além disso, a leitura em voz alta do próprio texto se enriquece com outros recursos de expressão, como a prosódia e a gestualidade. A prosódia compreende aspectos da leitura em voz alta, como ritmo, melodia, intensidade, pausas, a voz que se eleva ou se abaixa, que se apressa ou se retarda; e a gestualidade, a linguagem do corpo e a expressão facial, que comenta ou reforça a comunicação verbal, evidenciando a emoção, o humor.

O jornal na sala de aula

No Livro do Estudante, são trabalhados gêneros do campo jornalístico-midiático, como a notícia, a entrevista, a crônica, a reportagem, o artigo de opinião, as peças de propaganda, o editorial. Optamos por sugerir, neste Manual, uma bibliografia sobre o jornal, porque esse veículo possibilita o desenvolvimento de muitas atividades e pode ser trabalhado em todos os anos, ficando a critério do professor "dosar" as atividades de acordo com seus objetivos, seu plano de curso e os interesses da turma.

O jornal pode fornecer inúmeras possibilidades de trabalho: debate de temas que estabelecem relações entre o indivíduo e o mundo que o cerca; discussões sobre investigações científicas por meio da leitura e produção de artigos de divulgação científica; leitura e produção de peças de propaganda que podem circular em um jornal; estudo de comentários postados em portais jornalísticos; diferentes interpretações de um mesmo tema ou objeto cultural; estudo das especificidades de cada gênero jornalístico; estudo da primeira página, das relações entre texto verbal e fotografias, entre foto e legenda, título e matéria jornalística; análise de jornais voltados a leitores com diferentes interesses; e, enfim, a produção de gêneros jornalísticos.

Os livros e artigos a seguir apresentam muitas sugestões de trabalho com jornal.

BLIKSTEIN, Izidoro. *Técnicas de comunicação escrita*. São Paulo: Contexto, 2016.

CARVALHO, André; MARTINS, Sebastião. *Jornalismo*. Belo Horizonte: Lê, 1991. (Pergunte ao José).

COLLARO, Antonio Celso. *Projeto gráfico*: teoria e prática da diagramação. São Paulo: Summus, 1996.

FARIA, Maria Alice de Oliveira. *Como usar o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1996.

FARIA, Maria Alice de Oliveira; ZANCHETTA JÚNIOR, Juvenal. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

HARRYS, Ray; HARRYS, Chris. *Faça seu próprio jornal*. Campinas: Papirus, 1993.

HERR, Nicole. *Aprendendo a ler com o jornal*. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

HERR, Nicole. *100 fichas práticas para explorar o jornal na sala de aula*. Belo Horizonte: Dimensão, 2002.

RABAÇA, Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. *Dicionário de comunicação*. São Paulo: Ática, 1998.

Oralidade e gêneros orais

Esta obra visa ao desenvolvimento das capacidades de expressão oral e de escuta dos alunos e, para tal, propõe atividades relacionadas tanto com a oralidade em geral quanto com o trabalho com gêneros orais públicos.

Oralidade

Nesta obra, são muitas as situações em que a oralidade é o centro das atividades ou o meio pelo qual ocorrem as interações e a construção do conhecimento.

A oralidade está presente, por exemplo, na seção **Oralidade em foco**, em que são feitas leituras em voz alta de texto pelos alunos e eventualmente pelo professor, nas quais vários aspectos da oralização ganham importância, como entonação e altura da voz, observação dos sinais de pontuação, ritmos, pausas, etc. É nesta seção também que os alunos debatem certos temas suscitados pelos textos de leitura em rodas de conversas e rodas de discussão.

Além disso, a oralidade é regularmente explorada na seção **Trocando ideias**, na qual os alunos são estimulados a posicionar-se a respeito do texto de abertura do capítulo e, a partir dele, manifestar seu ponto de vista sobre um tema, debater as divergências, negociar, relatar experiências que sirvam de exemplo, etc. Na maioria das vezes, os alunos são lembrados da importância de ouvir o outro e de expor claramente seu ponto de vista, seus argumentos na vez de falar, procurando incentivar o respeito aos turnos de fala, a argumentação oral bem fundamentada e que leva em consideração a fala do outro, de modo polido, respeitoso.

A oralidade também está presente nos eventos propostos em **Intervalo**, no final das unidades, nos quais os alunos, em diferentes situações, além de discutirem com a turma a organização dos eventos, defendendo suas propostas, participam de debates, seminários, mostras, feiras e exposições, apresentando seus trabalhos ao público convidado para os eventos. Assim, expõem o que aprenderam, atuam em peças teatrais, declamam poemas, compartilham informações e pontos de vista e assim por diante.

Esse conjunto de atividades orais é um excelente meio de interação entre os alunos, de trabalho colaborativo e de construção de valores, além de desempenhar um papel fundamental na interface leitura/escrita.

Gêneros orais públicos

O fato de um adolescente falar muito ou ter desenvoltura para falar não garante que, na fase adulta, ele tenha facilidade para falar em público nas diferentes circunstâncias profissionais e sociais.

No mundo em que vivemos, a expressão oral tem sido cada vez mais valorizada e, muitas vezes, é o critério decisivo para o sucesso profissional de muitas pessoas. Contudo, em algumas situações, as práticas sociais de linguagem são regradas e a escola pode desempenhar um importante papel no sentido de criar vivências que permitam o conhecimento e a apropriação de falas mais padronizadas. É o caso dos *gêneros orais públicos*, como o seminário, a discussão em grupo, a entrevista oral, a notícia de rádio ou televisiva ou em *podcast*, a resenha para canais de internet (o *booktube*), o debate regrado, e outros.

Esses gêneros possuem regras e procedimentos próprios que, dependendo do gênero, podem ser a tomada de notas, a troca de turnos (a vez de quem fala), o uso de equipamentos (gravadores, filmadoras, projetores) e a apropriação de estruturas linguísticas específicas, como "concordo com sua opinião e gostaria de acrescentar que...", "desculpe, mas penso diferente de você, pois...", "concordo em parte com o que disse, já que...", etc.

O trabalho conjugado de oralidade com gêneros orais públicos procura garantir que os alunos não apenas se expressem bem ou desenvolvam uma boa leitura em voz alta, mas também que se percebam produtores de texto eficientes nas diferentes situações sociais em que haja a necessidade de ele expressar-se oral e publicamente.

Os livros e artigos a seguir apresentam algumas sugestões de trabalho com a oralidade.

BUSATTO, Cléo. *Práticas de oralidade na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2010.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI JÚNIOR, Celso. *Oralidade na Educação Básica*. São Paulo: Parábola, 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Investigando a relação oral/escrito*: e as teorias de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Recursos complementares

Além do livro didático impresso, gostaríamos de destacar, a seguir, dois recursos complementares.

- A biblioteca e a circulação de livros

É importante que o professor do componente curricular Língua Portuguesa valorize a presença de livros na sala de aula e na escola. Conhecer e ler livros e revistas de gêneros variados são atividades que aguçam o interesse dos alunos pela leitura em geral e pela disciplina.

Por isso, sugerimos visitas periódicas à biblioteca da escola com diferentes finalidades: possibilitar aos alunos conhecer o acervo disponível; promover a leitura de uma obra ou de parte dela, a fim de que posteriormente retirem-na para completar a leitura; fazer pesquisas sobre escritores lidos em aula, etc. Em parceria com o bibliotecário responsável, é importante traçar um acervo de leitura para o ano, de modo que semanalmente cada aluno retire uma obra e a leia. O bibliotecário poderá ter um papel importante na sugestão do título mais adequado, considerando a área de interesse de leitura do aluno e seu repertório de leitura.

A circulação de livros também pode ser feita na própria sala de aula, quando os alunos têm recursos para adquirir ao menos um livro de leitura. Nesse caso, cada aluno adquire um livro e disponibiliza-o para empréstimo aos colegas. Assim, por meio de um sistema de rodízio semanal ou quinzenal, os alunos poderão ler ao longo do ano todos os livros disponíveis.

- O dicionário

O dicionário constitui uma importante ferramenta não só para todos os profissionais que trabalham direta ou indiretamente com a língua (professores, jornalistas, escritores, advogados, etc.), mas para todos os falantes de uma língua, pois é um poderoso auxiliar na descoberta dos significados de palavras utilizadas no cotidiano e em textos em geral, da ortografia das palavras, dos diferentes significados de uma mesma palavra e na escolha do significado mais adequado de uma palavra em determinado contexto.

Assim, é importante ter pelo menos um dicionário em sala de aula para que os alunos percebam sua importância. O professor pode perguntar/falar sobre ele, destacar sua importância e também simular algumas situações em que a consulta a esse material seja significativa para os alunos, como tirar dúvida sobre a grafia de uma palavra, procurar o significado de uma palavra desconhecida, descobrir outros significados para uma mesma palavra, etc. É importante também que o professor permita aos alunos que manuseiem o dicionário e tentem, por si mesmos, procurar o que desejam.

Se houver exemplares para todos, o professor pode, primeiramente, promover um contato lúdico com o dicionário. Pode perguntar aos alunos, por exemplo, se sabem por que o dicionário é popularmente conhecido como desmancha-dúvidas, pai dos burros, tira-teimas. Depois, pode formular perguntas e permitir-lhes que descubram como os vocábulos se organizam, como os diferentes significados são registrados, o que significam as abreviaturas, etc. Pode também propor um jogo, individual ou em grupo. Por exemplo, o professor pede ao grupo ou aluno que abra o dicionário numa determinada página, escolhe uma palavra de acordo com o grau de dificuldade da turma, pede-lhe que a procure; ganha quem achar primeiro. À medida que os alunos forem tendo mais facilidade de leitura, o professor pode propor outras atividades com o dicionário, propiciando, paulatinamente, situações em que eles usem o dicionário para descobrir o significado mais preciso de uma palavra empregada nos textos que leem, para decidir sobre a grafia de uma palavra desconhecida ou que suscite dúvidas, etc.

Conhecimentos anteriores e posteriores

É importante considerar que, ao chegarem aos Anos Finais do Ensino Fundamental, os alunos já passaram por etapas anteriores em seu processo de escolarização. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental introduzem a criança em um mundo diversificado de práticas de linguagens, entre elas a alfabetização, que passa a ser o centro das atividades, especialmente no 1º e no 2º ano.

Por meio da leitura e da escrita, a criança passa a participar de forma cada vez mais ativa da cultura letrada e, assim, amplia suas possibilidades de construir conhecimentos, de interagir e de integrar-se socialmente.

Produzindo diferentes gêneros textuais, orais e escritos, de diferentes esferas – que vão das cantigas, parlendas e trava-línguas até gêneros mais complexos, como o debate regrado, a exposição oral e o artigo de opinião –, a criança diversifica suas práticas sociais de linguagem e, de forma concreta, descobre que, por meio da oralidade, da leitura e da escrita, ela constrói não apenas um rico arcabouço linguístico para interagir com o mundo, mas também sua identidade no espaço social a que pertence, situando-se no mundo como um cidadão em desenvolvimento. Além disso, é nesse momento que a criança passa a ter, de forma mais intensa e sistematizada, contato com questões que envolvem o meio ambiente, a cultura, a história e as tecnologias.

Os Anos Finais do Ensino Fundamental devem, portanto, dar continuidade, sem ruptura, ao conhecimento e às competências construídos nos Anos Iniciais. No caso do componente curricular Língua Portuguesa, nessa nova etapa, é possível ampliar e aprofundar as práticas desse componente considerando os eixos (ou as práticas de linguagem) em que ele se organiza – leitura, oralidade/escuta, produção (escrita, oral ou multissemiótica) e análise linguística/semiótica – por meio de um trabalho sistematizado de habilidades que permitam aos alunos desenvolver sua autonomia, aprimorar sua fala em situações públicas, desenvolver sua capacidade de exposição e argumentação, observar e questionar os fenômenos que envolvem a natureza, lidar com situações lógicas mais complexas, desenvolver o senso estético, bem como o senso crítico em relação aos temas mais importantes em discussão na sociedade.

Os conteúdos e as habilidades trabalhados nesta coleção auxiliam sobremaneira o alcance desses objetivos. Do ponto de vista da leitura, por exemplo, os alunos terão oportunidades de aprimorar suas habilidades de leitura e seu senso estético, lendo e analisando textos literários de importantes escritores como Antonio Prata, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Conceição Evaristo, Djamila Ribeiro, Edgar Allan Poe, E. T. A. Hoffmann, Fernando Pessoa, Franz Kafka, Irmãos Grimm, José Paulo Paes, Mia Couto, Monteiro Lobato, Rubem Braga, Solano Trindade, Walcyr Carrasco, entre outros. Também poderão aperfeiçoar seu senso crítico e sua capacidade de observar outros pontos de vista e confrontá-los com o seu lendo, discutindo e analisando estratégias de argumentação de importantes textos de opinião, publicados em renomadas fontes jornalísticas, sobre temas relevantes, como consumismo, cultura da paz no trânsito, direitos humanos em geral, direitos da criança e do adolescente, direitos do consumidor, meio ambiente, preconceito racial, redes sociais, etc.

Em relação à oralidade, os alunos vão, nesta coleção, ter oportunidade de aprimorar sua capacidade de falar em público, desenvolvendo habilidades de argumentação e de negociação por meio de diferentes práticas – roda de conversa, roda de discussão, debate regrado, mesa-redonda –; habilidades para fazer uma exposição oral – envolvendo pesquisa, tomada de notas, seleção e organização de ideias, uso de recursos audiovisuais de apoio à fala, produção de *slides*, etc. –; ou ainda sua capacidade de declamar, participar de encenação teatral ou de jogral e de produzir *podcasts*, *vlogs*, etc.

Quanto à produção escrita, os alunos poderão aprofundar sua experiência, diversificando suas práticas de linguagem, por meio da observação da estrutura composicional e da produção de gêneros de diferentes esferas de circulação, que vão do conto maravilhoso, da fábula, do poema e do videopoema ao conto, ao conto de terror e ao texto teatral; da notícia e da reportagem à fotorreportagem e ao artigo de opinião; dos comentários de internet e do artigo de opinião às resenhas críticas e às cartas argumentativas.

No trabalho com os conhecimentos linguísticos e semióticos, os alunos encontram nesta coleção uma abordagem que privilegia a análise linguística, que lhes permitirá a um só tempo conhecer, de forma contextualizada, o funcionamento da língua e os recursos textuais, linguísticos e discursivos responsáveis pela produção de sentidos. Terão também a oportunidade de refletir criticamente sobre os usos da língua em sua diversidade, seja para avaliar a rigidez da norma-padrão em vários aspectos, seja para reconhecer e combater o preconceito linguístico.

Assim, o componente curricular Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental pode colaborar para o desenvolvimento de uma etapa intermediária entre o universo mais lúdico da infância e a juventude. Sem rupturas, pode conduzir os alunos ao Ensino Médio, período final da Educação Básica, em que se voltará para as questões que envolvem as relações entre o jovem, o mundo científico, o mundo social e o mundo do trabalho.

Avaliação

Entendemos que a avaliação não deve ter como objetivo central promover ou reter os alunos, mas deve ser um instrumento que integre o processo de ensino/aprendizagem e que, a cada realização, redirecione os objetivos, a metodologia de ensino utilizada e as estratégias desse processo. Nesse sentido, concordamos com o ponto de vista de Cipriano Luckesi, para quem a avaliação

> [...] é uma atividade que não existe nem subsiste por si mesma. Ela só faz sentido na medida em que serve para o diagnóstico da execução e dos resultados que estão sendo buscados e obtidos. A avaliação é um instrumento auxiliar da melhoria dos resultados.

LUCKESI, Cipriano. *Prática docente e avaliação*. Rio de Janeiro: ABT, 1990. p. 44. (Estudos e pesquisas).

Por essa razão, a avaliação deve assumir na prática escolar um significado diferente do que historicamente tem sido atribuído às *provas*, evitando-se, portanto, o sentido de punição, de pressão psicológica, de ameaça e até de represália em relação à postura disciplinar dos alunos.

Como o binômio ensinar-aprender não se faz de forma estanque e passiva – ou seja, o professor ensina (elemento agente) e o aluno aprende (elemento passivo) –, mas se faz em *um processo de interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos*, a avaliação não pode estar desvinculada da noção de processo nem deixar de ser contínua.

SOUSA, Mauricio de. Turma da Mônica. Disponível em: https://educador360.com/gestao/tirinhas-para-refletir-sobre-educacao/. Acesso em: 25 maio 2022.

Nosso componente curricular, pela riqueza de atividades que oferece, permite uma *variedade de instrumentos de avaliação*, que vão desde a verificação de conhecimentos linguísticos (como leitura, interpretação e conhecimentos gramaticais) até a produção de texto (individual e/ou em grupo).

A diversidade de avaliações não significa maior quantidade de correções e, consequentemente, de trabalho para o professor. Nem tudo deve passar, obrigatoriamente, pela correção e principalmente pela correção gramatical feita pelo professor. Todas as atividades podem e devem ser permanentemente avaliadas, considerando-se que o caráter da avaliação consiste em verificar se as atividades propostas e realizadas atingiram ou não o objetivo de aprendizagem. Nesse sentido, uma exposição oral pode ser avaliada e prescinde de correção gramatical (por escrito); o mesmo se verifica quanto a um trabalho criativo ou a uma exposição de painéis.

As avaliações sistêmicas

Há, no Brasil, várias avaliações sistêmicas, como o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), além do Exame do Ensino Médio (Enem).

Em nível internacional, a avaliação mais importante tem sido, desde o ano 2000, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), do qual o Brasil participa desde sua criação.

O Saeb é um conjunto de avaliações em larga escala que permite ao Inep fazer um diagnóstico da Educação Básica do país e de fatores que podem interferir no desempenho dos alunos. Desde 2018 a Prova Brasil faz parte desse conjunto de avaliações.

Os principais objetivos das avaliações nacionais são combater a baixa proficiência dos alunos e buscar caminhos para que o nível de ensino no país atinja patamares internacionais. Apesar dos esforços e de algumas conquistas, os resultados continuam aquém do desejável.

Em 2000, no primeiro exame realizado pelo Pisa, por exemplo, que teve a participação de 32 países, os estudantes brasileiros posicionaram-se no último lugar em leitura.

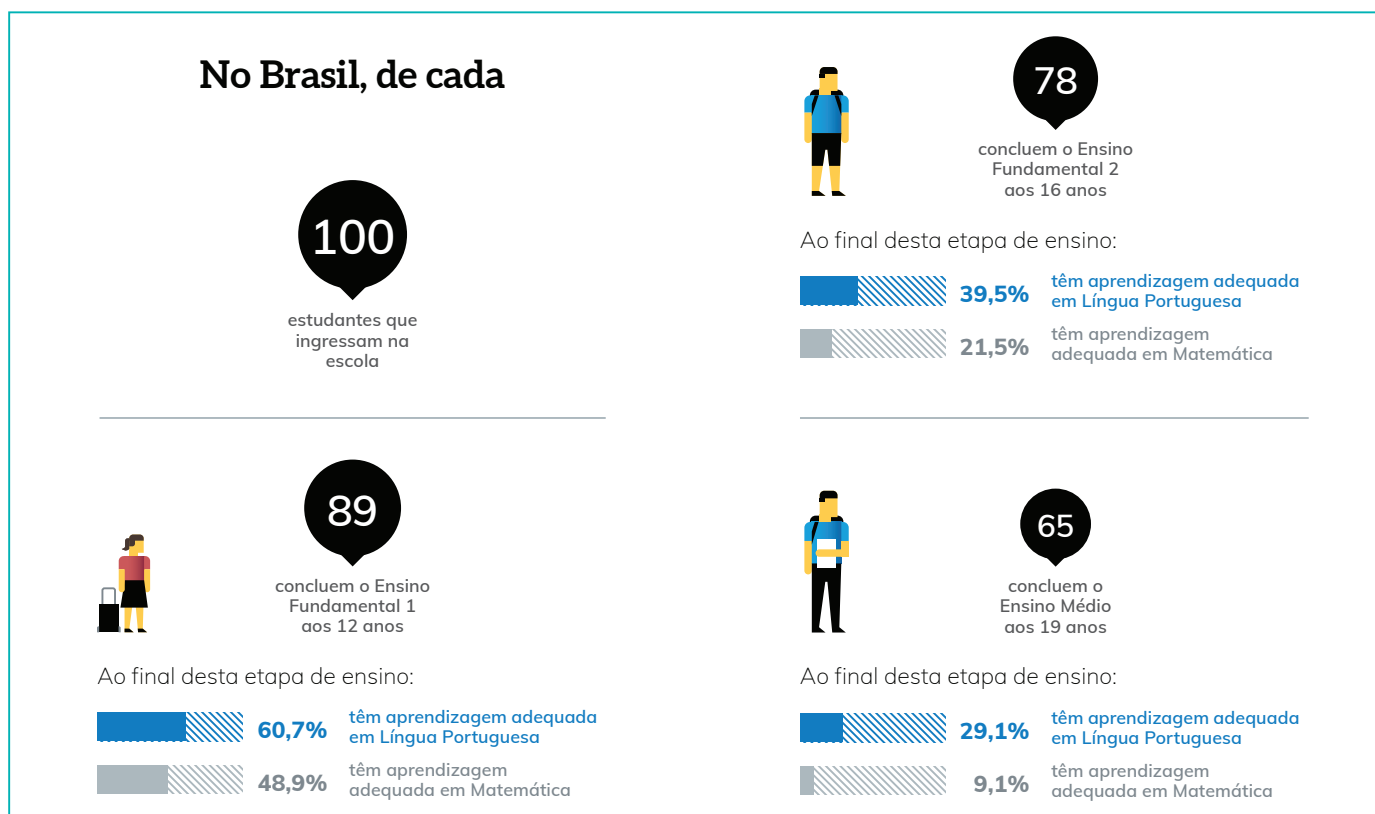
Em 2018 (último exame com resultados apurados até esta data), que teve a participação de 78 países, apenas 50% dos jovens brasileiros atingiram o nível mínimo necessário para o pleno exercício da cidadania e apenas 2% atingiram os melhores desempenhos da prova (níveis 5 e 6), ao passo que a média internacional para esse nível é de 9%. Nesse exame foram envolvidas 597 escolas públicas e privadas com quase 11 mil alunos, escolhidos de forma amostral. Cerca de 7 mil professores também responderam a questionários.

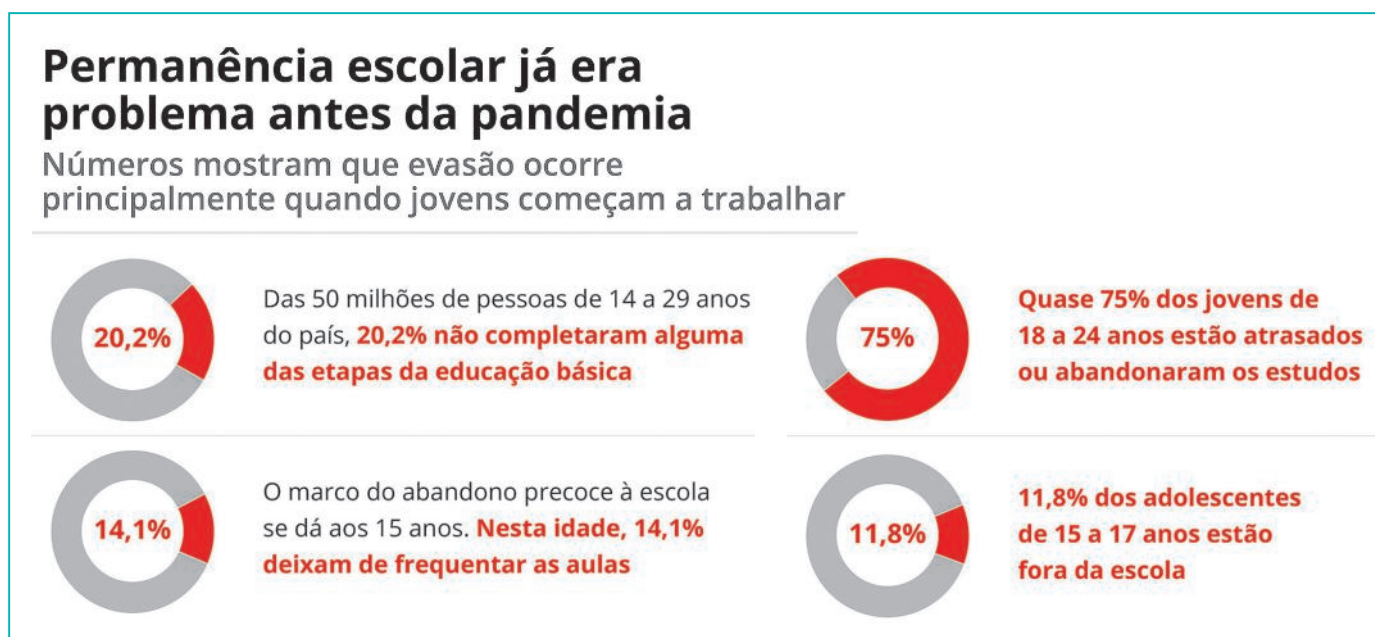
Com base nesses resultados, Alexandre Lopes, então presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), avalia:

> O Brasil está andando de lado, não está evoluindo. É difícil piorar, pois já estamos no final da tabela.
>
> BRASIL. Ministério da Educação. Educação Básica. Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, Matemática e Ciências Sociais, 3 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/83191-pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil. Acesso em: 28 maio 2022.

O gráfico a seguir mostra com clareza a situação de estagnação em Leitura em que se encontram nossos alunos.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/03.12.2019_Pisa-apresentacao-coletiva.pdf. Acesso em: 25 maio 2022.

Considerando as avaliações sistêmicas nacionais, os resultados não são diferentes. Como se pode observar pelos resultados do Censo Inep 2019, a proficiência em Língua Portuguesa cai de 60,7% nos anos iniciais do Ensino Fundamental (2) para 39,5% no final dessa etapa de ensino, e para 29,1% no final do Ensino Médio.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – 2020. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/456.pdf. Acesso em: 28 maio 2022.

Como se sabe, uma das consequências do baixo aproveitamento escolar é a evasão. A conclusão do Ensino Fundamental é um dos momentos decisivos para o jovem, que, por falta de motivação, entre outros motivos, pode abandonar os estudos e ingressar precocemente no mercado de trabalho, conforme se vê neste infográfico:

TENENTE, Luiza; SANTOS, Emily. "Depois de tanta luta, precisei abrir mão da vaga na universidade": como a pandemia pode reduzir nº de jovens com diploma. *G1*, 14 ago. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/14/impacto-pandemia-ensino-superior.ghtml. Acesso em: 25 maio 2022.

As causas do baixo rendimento escolar e da baixa proficiência em leitura são complexas e devem-se a diferentes fatores, entre eles a desigualdade social e o descompasso entre as práticas de letramento privilegiadas na escola e as práticas de letramento mais diretamente relacionadas ao cotidiano de grande parte das famílias brasileiras.

Uma escola, ao constatar problemas dessa natureza, pode empreender esforços coletivos a fim de reverter o quadro. Entre as medidas possíveis a tomar, com o apoio da gestão escolar, encontram-se: o envolvimento das famílias dos alunos, bem como do diretor, dos coordenadores e dos professores, para estabelecer algumas estratégias e compromissos; a realização de uma pesquisa para conhecer a realidade e os diferentes perfis de alunos que fazem parte da comunidade escolar; a criação de um curso de formação de professores multidisciplinares, focado na competência leitora; a elaboração de projetos institucionais de leitura que envolvam não apenas os alunos, mas também os familiares e a comunidade escolar; e, por fim, a organização de espaços específicos de leitura e o envolvimento da comunidade nessas atividades.

É importante lembrar que, na maioria das avaliações sistêmicas, são avaliados dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. Essa escolha justifica-se porque se parte do princípio de que toda a construção do conhecimento durante a vida escolar dos alunos depende diretamente das habilidades desenvolvidas particularmente em leitura – base para interagir com textos de diferentes componentes curriculares – e em Matemática. Não é por outra razão que a Prova Brasil, a Prova do Saeb e o Pisa priorizam o eixo de leitura nas provas de Língua Portuguesa.

Avaliação diagnóstica ou sondagem

Um exemplo claro de como avaliação e correção não se confundem é a *avaliação diagnóstica*. O professor pode fazer (e em certas circunstâncias é conveniente que faça) uma avaliação com o objetivo de verificar o estágio de aprendizagem dos alunos em relação a certos conteúdos e habilidades. Por exemplo: Eles são capazes de ler e compreender um texto, ou apenas de decodificá-lo? Conseguem fazer inferências durante a leitura de um texto? Conseguem estabelecer comparações com outros textos ou perceber relações intertextuais? Conseguem produzir textos em gêneros variados, que atendam aos objetivos da situação de comunicação apresentada? Qual é o desempenho dos alunos em relação a certos problemas notacionais da língua, como ortografia, divisão silábica e acentuação? Eles apresentam noções de concordância em suas produções de texto?

É evidente que não há necessidade de o professor *corrigir*, uma a uma, todas as provas, como se desejasse atribuir notas individuais. Como sondagem, basta que ele observe e anote os problemas de maior incidência na expressão linguística dos alunos e, com base nesses dados, estabeleça novos objetivos e estratégias para certo período escolar (por exemplo, o de um bimestre ou de um trimestre). Tal procedimento não implica que se abandone o programa anual e só se cuide dos problemas observados naquele momento. É também preciso avançar, dando outros passos e apresentando novos desafios de aprendizagem aos alunos. Trata-se, portanto, de redefinir os objetivos, conciliando os problemas concretos e imediatos com conteúdos novos.

O espírito que preside a avaliação diagnóstica deve, em tese, ser o de toda a avaliação, ou seja, verificar se os alunos aprenderam. Se não, por que isso ocorreu e que medidas devem ser tomadas para mudar a situação.

Infográfico elaborado pelos autores.

Segundo o ponto de vista de Telma F. Leal, Eliana B. C. de Albuquerque e Artur G. de Moraes, a escola tradicionalmente tem adotado práticas de avaliação que levam à exclusão: "avalia-se para medir a aprendizagem dos estudantes e classificá-los em aptos ou não aptos a prosseguir os estudos". Esses autores então propõem:

> Para que não tenhamos essa prática excludente, é preciso que os professores reconheçam a necessidade de avaliar com diferentes finalidades:
>
> - conhecer as crianças e os adolescentes, considerando as características da infância e da adolescência e o contexto extraescolar;
> - conhecê-los em atuação nos tempos e espaços da escola, identificando as estratégias que usam para atender às demandas escolares e, assim, alterar, quando necessário, as condições nas quais é realizado o trabalho pedagógico;
> - conhecer e potencializar a sua identidade;
> - conhecer e acompanhar o seu desenvolvimento;
> - identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, nas diferentes áreas do conhecimento e trabalhar a partir deles;
> - identificar os avanços e encorajá-los a continuar construindo conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento e desenvolvendo capacidades;
> - conhecer as hipóteses e concepções deles sobre os objetos de ensino nas diferentes áreas do conhecimento e levá-los a refletir sobre elas;
> - conhecer as dificuldades e planejar atividades que os ajudem a superá-las;
> - verificar se eles aprenderam o que foi ensinado e decidir se é preciso retomar os conteúdos;
> - saber se as estratégias de ensino estão sendo eficientes e modificá-las quando necessário.

Diferentemente do que muitos professores vivenciaram como estudantes ou em seu processo de formação docente, é preciso que, em suas práticas de ensino, elaborem diferentes estratégias e oportunidades de aprendizagem e avaliem se estão sendo adequadas. Assim, não apenas o estudante é avaliado, mas o trabalho do professor e a escola. É necessário avaliar:

- se o estudante está se engajando no processo educativo e, em caso negativo, quais são os motivos para o não engajamento;
- se o estudante está realizando as tarefas propostas e, em caso negativo, quais são os motivos para a não realização;
- se o professor está adotando boas estratégias didáticas e, em caso negativo, quais são os motivos para a não adoção;
- se o professor utiliza recursos didáticos adequados e, em caso negativo, quais são os motivos para a não utilização;
- se ele mantém boa relação ou não com os meninos e meninas e os motivos para a manutenção dessas relações de aprendizagem;
- se a escola dispõe de espaço adequado, se administra apropriadamente os conflitos e, em caso negativo, quais são os motivos para a sua não administração;
- se a família garante a frequência escolar da criança ou jovem, se os incentiva a participar das atividades escolares e, em caso negativo, quais são os motivos para o não incentivo;
- se a escola garante aos estudantes e suas famílias o direito de se informar e discutir sobre as metas de cada etapa de estudos, sobre os avanços e dificuldades reveladas no dia a dia.

Nessa perspectiva, os resultados do não atendimento das metas escolares esperadas em determinado período do tempo são vistos como decorrentes de diferentes fatores sobre os quais é necessário refletir. A responsabilidade, então, de tomar as decisões para a melhoria do ensino passa a ser de toda a comunidade. Ou seja, o baixo rendimento do estudante deve ser analisado e as estratégias para que ele aprenda devem ser pensadas pelo professor, juntamente com a direção da escola, a coordenação pedagógica e a família. Pode-se, então, mudar as estratégias didáticas; possibilitar atendimento individualizado; garantir a presença do estudante em sala de aula, no caso dos faltosos, entre outras estratégias [...].

LEAL, Telma F.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; MORAES, Artur G. de. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. *In*: *Ensino Fundamental de nove anos*. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2006. p. 99-100.

As capacidades esperadas, a nosso ver, não devem ficar restritas aos conteúdos específicos de cada ano; é necessário levar em conta outras dimensões do processo de aprendizagem, tais como capacidades motoras, cognitivas, socioafetivas, éticas, estéticas.

As avaliações podem ser individuais, em grupo ou coletivas. Os instrumentos de avaliação podem ser diversificados: provinhas, exercícios, atividades de expressão oral, produções de texto, propostas em grupo, propostas da turma, atividades interdisciplinares, cadernos de registro, lições de casa. No caso desta obra, é possível usar as questões de **Passando a limpo**, que se encontram ao final das unidades de cada volume desta obra, concebidas nos moldes da Prova Brasil.

No que se refere à avaliação diagnóstica específica de leitura, o pesquisador Robson Santos de Carvalho sugere três etapas do processo avaliativo, a ser aplicado em momentos distintos. São eles:

[...]

(a) inicialmente obter informações acerca da realidade, ou seja, fazer sua descrição;

(b) depois atestar a qualidade (juízo de valor) da realidade observada;

(c) finalmente, tomar decisões ou intervir no processo de aprendizagem com vistas ao alcance dos parâmetros determinados como sendo de qualidade positiva numa dada situação.

CARVALHO, Robson Santos de. *Ensinar a ler, aprender a avaliar*: avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. São Paulo: Parábola, 2018. p. 167.

Leitura: o que avaliar?

A prática de leitura é central nesta coleção e perpassa praticamente todas as seções da obra, seja na parte específica destinada à leitura, seja nas partes destinadas a estudos linguísticos e à produção textual. Ele manifesta-se no trabalho com textos verbais e com textos não verbais na seção **Estudo de texto** e suas subdivisões, mas também nas outras seções dos capítulos, como **A língua em foco** e **Produção de texto** e mesmo nas seções de unidades nas aberturas e em **Passando a limpo**.

O objetivo essencial do trabalho com leitura é o desenvolvimento de habilidades de leitura propostas pela BNCC. Na seção **Passando a limpo**, que apresenta questões semelhantes às de exames de larga escala, há habilidades, mas também há a indicação de descritores propostos pela Matriz de Referência da Prova Brasil, os quais sistematizam as habilidades de leitura.

Com as questões dessa seção pretende-se apresentar um instrumento de avaliação do processo de construção das habilidades de leitura e um sinalizador de medidas que precisam ser tomadas ainda durante o processo. Assim, elas não têm a finalidade de ser uma prova convencional, com atribuição de notas. As questões permitem avaliar as habilidades que os alunos já desenvolveram e as que ainda precisam ser desenvolvidas.

O descritor, segundo os documentos da Prova Brasil,

[...] é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE/Prova Brasil*: Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009. p. 17-18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7619-provabrasil-matriz-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jun. 2022.

Assim, em cada ano, são incluídos descritores mais complexos e os demais, já dominados em anos anteriores, são retomados, mas com maior grau de profundidade ou de complexidade.

Sugerimos que os testes sejam resolvidos ao término das unidades, em sala de aula e em um tempo que possibilite sua resolução de uma só vez, ou seja, de todas as atividades propostas na seção de uma vez, como aconteceria em um exame de larga escala. Assim, essa atividade não ocupará muito tempo das aulas nem constituirá uma tarefa árdua para os alunos. Além disso, se necessário, o professor terá tempo para retomar individual ou coletivamente algumas das habilidades a serem mais exploradas até o início da nova unidade.

Descritores da matriz de referência da Prova Brasil

Apresentamos, a seguir, os 21 descritores de leitura usados como critérios para avaliação de Língua Portuguesa da Prova Brasil para o segmento do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e que são explorados nos volumes da coleção.

Sua matriz de referência para o componente curricular Língua Portuguesa é composta de seis descritores relativos a competências desenvolvidas pelos alunos. Para cada um deles, há descritores específicos.

Tópico I. Procedimentos de Leitura

DESCRITORES	8º/9º EF
Localizar informações explícitas em um texto	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4
Identificar o tema de um texto	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D14

Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

DESCRITORES	8º/9º EF
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.)	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D12

Tópico III. Relação entre Textos

DESCRITORES	8º/9º EF
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	D21

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

DESCRITORES	8º/9º EF
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.	D15
Identificar a tese de um texto	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	D9

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

DESCRITORES	8º/9º EF
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos	D19

Tópico VI. Variação Linguística

DESCRITORES	8º/9º EF
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D13

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE/Prova Brasil*: Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: MEC, 2009. p. 22-23. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7619-provabrasil-matriz-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jun. 2022.

Conhecimentos gramaticais e análise linguística: O que avaliar?

O objetivo do ensino de gramática nesta coleção é ampliar o domínio da língua escrita e oral nas mais diferentes situações sociais e, tal como indica a BNCC, contribuir para o aprimoramento das capacidades de uso da língua portuguesa dos alunos. Por essa razão, os conteúdos selecionados procuram levá-los a: perceber que a língua se constitui de diversas variedades linguísticas e que elas podem ser menos ou mais adequadas, dependendo da situação em que são utilizadas; compreender melhor o funcionamento da língua (por exemplo, o papel dos pronomes como meio de demarcar as pessoas do discurso ou como meio de garantir a coesão textual); identificar o efeito de sentido nos enunciados decorrente das escolhas linguísticas feitas pelo produtor do texto.

Conforme já expusemos em seções anteriores deste Manual, entendemos que ainda não temos, nos estudos de linguagem atuais, uma proposta de ensino de gramática que dê conta das mais variadas situações de uso da língua. Por essa razão, adotamos uma abordagem que não desconsidera completamente a tradição do ensino de gramática, mas que privilegia um enfoque pautado na perspectiva da análise linguística. Nossa tentativa, portanto, nesta coleção, é abordar conceitos básicos e tradicionais da gramática normativa (tais como substantivo, verbo, pronome, concordância, regência) por uma perspectiva diferente, mais centrada no texto e no discurso, levando em consideração contribuições e críticas apresentadas por estudos recentes da Sociolinguística, da Análise do Discurso, da Linguística Aplicada, entre outras áreas dos Estudos da Linguagem.

Entendemos que, para os alunos terem domínio da norma-padrão, é necessário que conheçam algumas categorias gramaticais básicas, a fim de que se apropriem de regras determinadas pela norma-padrão, que envolvem, por exemplo, conhecimentos relativos à concordância verbal, regência verbal, colocação pronominal, acentuação, uma vez que o uso dessas regras é desejável em várias circunstâncias, tanto na vida escolar e acadêmica quanto na vida profissional.

Tomando a análise sintática como exemplo, todos sabemos que, se levada às últimas consequências, ela envolve questões bastante complexas e específicas que oferecem dificuldades até para especialistas, como a distinção entre complemento nominal e adjunto adnominal, por exemplo. Essa distinção acrescenta muito pouco à construção de habilidades linguísticas e discursivas dos alunos, ou seja, eles não vão passar a falar, nem ler, nem escrever melhor porque sabem fazer essa distinção. Alguns desses conteúdos, entretanto, como sujeito e predicado, adjuntos adnominais, predicativos, orações coordenadas, orações subordinadas, compõem as habilidades descritas na BNCC e devem, segundo rege o documento, ser explorados nesse nível de ensino.

Outro aspecto relevante que é necessário considerar quando se discute a validade de ensinar conhecimentos sintáticos nos Anos Finais do Ensino Fundamental é o fato de que, para os alunos apropriarem-se das regras de concordância e de regência verbal, conteúdos mencionados nas habilidades da BNCC, eles precisam lidar com conceitos sintáticos, como o de sujeito, predicativo do sujeito, predicação verbal, objeto direto, objeto indireto, também igualmente citados no documento oficial. O que fazer, então, nesses casos? Nesta coleção procuramos desenvolver os conceitos sintáticos de forma contextualizada e reflexiva, explorando sobretudo os aspectos sintáticos-semânticos envolvidos.

Entendemos que tanto a abordagem teórica desses conteúdos quanto a avaliação devem levar em conta que, conforme versa a BNCC, o importante para os alunos do Ensino Fundamental é ter conhecimentos básicos para compreender as regras prescritas pela norma-padrão a fim de aprimorar ou ajustar melhor sua linguagem às diferentes situações sociais de que participam.

Assim, se o texto é o objeto central das aulas do componente curricular Língua Portuguesa e se os aspectos linguísticos abordados nas aulas voltadas mais para o estudo de gramática visam examinar a construção de sua significação a partir de certos recursos linguísticos, como consequência deve-se adotar um procedimento análogo para avaliar as questões gramaticais, isto é, é preciso considerar, primeiramente, em que medida os alunos dominam as regras prescritas pela norma-padrão e, em segundo lugar, em que medida determinados recursos linguísticos contribuem para a construção dos sentidos do texto.

Produção de texto: O que avaliar?

No trabalho com produção textual centrado na perspectiva de gêneros textuais, a avaliação leva em consideração a organização composicional do gênero e a situação comunicativa em que ele circula.

Por exemplo, ao ler uma notícia de jornal escrito produzida pelos alunos, o professor deve perguntar-se: Esta notícia apresenta um tema, uma estrutura (*lead* + corpo ou desenvolvimento) e uma linguagem (variedade padrão, menos ou mais formal e impessoal) adequados ao gênero, ao veículo (jornal escolar, jornal de bairro) e ao possível leitor? Em caso de reescrita, qual desses fatores precisaria ser modificado para que o texto atendesse plenamente aos objetivos do exercício?

As subseções **Planejamento do texto**, **Escrita** e **Revisão e reescrita** procuram sinalizar aos alunos a importância de seguir etapas de produção, que levam em conta o texto como produto de um processo, que, em linhas gerais, ou seja, em suas etapas básicas, é aplicável a variados gêneros. Na etapa de revisão, é sinalizado o valor do olhar do outro, ou seja, é incentivada, muitas vezes, a troca do texto com um colega para que os alunos desempenhem o papel de avaliador/comentador (e, assim, tenham que refletir sobre os critérios que usam ao avaliar a produção do outro) e de avaliado (e, assim, releiam seu texto apoiado por um outro olhar e busquem aprimorá-lo).

É importante que o professor avalie o processo pelo qual o aluno passa individualmente e a turma como um todo e interfira nesse processo, a fim de fazer os ajustes necessários. Nos casos em que a correção é parte de uma avaliação para a qual será atribuída uma nota à produção textual, é essencial esclarecer aos alunos a situação e proporcionar muitos outros momentos de correção em que a atribuição de nota não seja relevante, e sim o acompanhamento do processo de produção dos alunos. Portanto, sugerimos também convidar os alunos a acompanhar, cada um, o próprio processo produtivo guardando suas produções e retomando-as em algum momento para perceber o desenvolvimento alcançado ao longo do tempo.

Também não é necessário que o professor corrija **todas** as produções de texto, nem que seja o único a assumir o papel de leitor dessas produções. Convém que se abra o leque das interações: os próprios alunos podem ler, analisar e criticar o texto dos colegas, sugerir mudanças, questionar trechos obscuros, etc. O produtor do texto, por sua vez, tendo diferentes leitores, verá mais sentido em seu trabalho e passará a ajustá-lo de acordo com esse público.

WATTERSON, Bill. Calvin e Haroldo. Disponível em: http://www.almirdefreitas.com.br/calvin-a-universidade-e-o-principio-pedro-pipa-2/. Acesso em: 25 maio 2022.

Além disso, é importante que o aluno aprenda a avaliar o próprio texto, desde que devidamente orientado sobre os critérios a ser observados. E, se necessário, reescrever o texto até que ele esteja de acordo com a finalidade da produção em questão.

Ao professor que desejar aprofundar suas reflexões sobre como avaliar um texto pela perspectiva dos gêneros, sugerimos a leitura do texto "Avaliação da produção textual no ensino médio", de Irandé Antunes, publicado em *Português no Ensino Médio e formação do professor*, organizado por Clecio Buzen e Márcia Mendonça (São Paulo: Parábola, 2006). Salientamos que, apesar da publicação ser referente à produção de textos no Ensino Médio, consideramos que essas reflexões podem orientar o professor no processo de avaliação das produções textuais de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Estrutura e metodologia da obra

As unidades dos volumes

Cada um dos volumes desta coleção é composto de quatro unidades, e cada unidade é organizada em três capítulos. As unidades são compostas também de uma abertura e dois momentos de fechamento: **Passando a limpo** e **Intervalo**.

Cada unidade é organizada em torno de um tema. Buscamos variar os temas e, na escolha deles, levar em consideração a realidade atual e as necessidades dos pré-adolescentes e adolescentes das escolas públicas de todo o país, de acordo com a faixa etária e os interesses que costumam apresentar.

Abertura de unidade

As aberturas de unidade apresentam duas partes. Na dupla de páginas que abre propriamente cada unidade, há uma imagem (fotografia, pintura, quadrinho, cartum, ilustração, painel de imagens) e um texto literário, ambos relacionados ao tema da unidade. Um boxe com perguntas procura estimular a reflexão dos alunos em torno dessas produções e sua relação com o tema. Esse trabalho inicial serve de aquecimento para estudo com a unidade, já que o tema é um elemento organizador dos capítulos dela, que exploram recortes temáticos dessa proposta. Na página seguinte, a seção **Fique ligado!** sugere livros, filmes, *sites*, músicas, passeios, sempre relacionados ao tema, para ampliar o repertório dos alunos e possibilitar caminhos de reflexão.

Passando a limpo

O **Passando a limpo** está presente no final de cada unidade, depois do capítulo 3 e antes de **Intervalo**. Trata-se de uma proposta para avaliar as habilidades de leitura dos alunos, mas com um formato diferente. Ela apresenta um conjunto de questões de múltipla escolha, a exemplo da maior parte das avaliações sistêmicas, conforme indicado anteriormente neste Manual.

Intervalo

Intervalo é a proposta que encerra cada unidade. Propondo aos alunos que organizem um evento na escola para o qual será convidada a comunidade escolar, **Intervalo** procura levar os alunos a compartilhar as produções elaboradas ao longo da unidade e levá-los muitas vezes a, com a comunidade, refletir sobre os temas mais discutidos durante os estudos. Com isso, procura-se não só aproximar as famílias da escola, da vida escolar dos alunos, mas também favorecer o diálogo entre gerações, a expressão de diferentes opiniões e o exercício da escuta e do respeito pelo outro. É o momento em que pretendemos propiciar ao aluno a socialização, a vivência lúdica dos conteúdos, o desenvolvimento de outras formas de expressão ao buscarem realizar atividades que diversificam as formas de abordagem do tema da unidade e que, ao mesmo tempo, oferecem a oportunidade de operar os conteúdos de forma mais afetiva e criativa.

Essa seção gira em torno da organização de um evento e das publicações dos textos produzidos de modo que possam ser apresentados ao público convidado de maneira atraente.

As propostas de **Intervalo** – feira, simpósio, mostra literária, debate com a comunidade, encenação teatral, produção e lançamento de livros e revistas – procuram contribuir para esse desenvolvimento. Orientados de acordo com os passos da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), os alunos, individualmente e em grupo, de forma protagonista e cooperativa, tomam decisões a respeito de todas as etapas da proposta apresentada por meio de uma pergunta desafiadora, que é dividida em etapas mais simples, a serem distribuídas entre as equipes; por exemplo, qual grupo ficará responsável etapa por etapa, como o evento vai ser divulgado para a comunidade, qual vai ser o cronograma a ser seguido, como os materiais serão organizados e divulgados ou publicados, qual vai ser a participação do público, que materiais e que espaços da escola serão utilizados, o que será preciso negociar com a gestão escolar, se o evento será filmado e quem vai filmar, se serão convidadas pessoas para dar uma palestra ou participar de um debate público, etc. O professor, nesse caso, também experimenta práticas docentes mediadoras, decisivas no processo: sempre atento ao desenvolvimento dos trabalhos e às dinâmicas de cada equipe, é ele quem, nos momentos adequados, escuta, avalia, complementa, sugere, questiona, reorienta, etc.

O livro teórico que fundamenta o trabalho é *Aprendizagem baseada em projetos* (BENDER, 2014). Os grupos precisarão ser orientados pelo professor em cada etapa da proposta, sobretudo quanto à definição de cronograma, à divisão de tarefas e ao acompanhamento de seu desenvolvimento, para garantir que o planejamento seja executado e permitir ajustes se necessário. O cronograma de implementação das ações depende muito das ações definidas pela turma. Portanto, já no início da leitura de **Intervalo**, é fundamental o professor ajudar a turma a selecionar essas ações pensando no que pretendem fazer e no tempo que terão para planejar a proposta e implementá-la.

Para desenvolver uma atividade inspirada em ABP, é preciso considerar os devidos passos, conforme indicado a seguir. Eles podem sofrer certas alterações em razão das atividades a serem organizadas, mas é importante ajustar a organização dessas atividades a eles o melhor possível. Nas orientações do Livro do Estudante e no Manual do Professor em U há indicações e sugestões específicas de acordo com as produções e os temas de cada unidade.

Passo 1: haver uma questão norteadora de toda a proposta, como a pergunta que costuma ser proposta no início de **Intervalo**. Nesse momento, o professor deverá solicitar aos alunos que se organizem em grupos para pensar e conversar sobre o evento de forma mais livre.

Passo 2: será preciso investigar as possibilidades de produção do evento considerando a realidade da escola e as diversas partes que comporão o evento; por exemplo, a organização de uma mostra, a publicação de textos e a encenação de texto dramático na escola ou a organização de mesas-redondas com convidados da comunidade.

Passo 3: será necessário conversar coletivamente para estabelecer os critérios da produção e distribuição de convites e cartazes, da produção da mostra, da publicação de textos e das demais situações pensadas para o evento. A turma deverá ser incentivada a expor as ideias de modo educado, a procurar fazer valer suas propostas por meio de argumentos lógicos e coerentes, tendo em vista o produto final que se pretende atingir e a realidade da escola.

Passo 4: corresponde ao planejamento das ações a serem executadas. O quadro apresentado a cada **Intervalo** é apenas um modelo, que deve sofrer as adaptações necessárias de modo a articular as possibilidades reais de organização na escola e os desejos da turma. Além disso, esse é o ponto em que se definem os grupos responsáveis pelas tarefas combinadas. Uma possibilidade de distribuir as tarefas é, dentro de cada grupo, estipular um papel para cada aluno. Por exemplo: um se responsabilizará pela organização da equipe, outro pela divisão de tarefas, outro se concentrará em garantir que o cronograma seja cumprido e outro fará a mediação, assegurando a boa relação de todos.

Passo 5: diz respeito à realização das tarefas estipuladas aos grupos para que as ações pensadas no início sejam implementadas.

Passo 6: trata-se do acontecimento do evento na escola.

Pelas atividades diversificadas que propõe, o **Intervalo** tem um triplo papel: por um lado, serve como "descanso" das atividades regulares do curso, uma vez que abre espaços para a criatividade e para novas estratégias e interações com toda a comunidade escolar; por outro, promove uma síntese da reflexões desenvolvidas ao longo da unidade; por último, dá sentido às produções textuais feitas aos longo dos capítulos, ao criar situações concretas de recepção para os textos produzidos. Em outras palavras, os alunos criam poemas para publicá-los em um livro; produzem textos dramáticos para encenarem; escrevem ou gravam uma notícia ou colhem uma entrevista para divulgar em um jornal; exercitam a argumentação oral ao participarem de um debate regrado público; e assim por diante. Além disso, a organização dos eventos também pode ser observada como um bom instrumento de avaliação, já que permite verificar até que ponto os conteúdos desenvolvidos no bimestre transformaram-se em aprendizagem efetiva.

Intervalo cumpre ainda outras funções, relacionadas ao desenvolvimento do comportamento dos alunos em seu convívio social, ao protagonismo juvenil e às culturas juvenis.

A organização de eventos como esses permite aos alunos ter vivências significativas, como aprender a trabalhar em grupo ou coletivamente, debater propostas de forma respeitosa, tomar decisões e construir acordos, conviver com as diferenças, desenvolver empatia, criar laços afetivos, despertar vocações e talentos para seus projetos de vida, etc.

Além disso, as propostas sugeridas permitem a manifestação das culturas juvenis, já que, seja criando um poema, um cordel ou uma paródia, seja representando uma peça teatral, seja participando de um debate sobre os problemas e as necessidades locais, os alunos têm oportunidade de manifestar-se, apresentando seus talentos artísticos, científicos e profissionais, seus gostos e preferências estéticas, suas necessidades e mesmo algumas ideias iniciais sobre seu projeto de vida.

Considerando que em muitas escolas públicas o número de alunos por sala de aula pode chegar a 40 ou 45 alunos, e que em ambientes muito numerosos os conflitos da turma com o professor ou apenas entre os alunos podem ser mais frequentes, os trabalhos em grupo estimulados em **Intervalo** são uma ótima oportunidade para que haja maior integração entre os alunos, para que busquem lidar com a diversidade de maneira respeitosa e pacífica, com empatia, de maneira a desenvolver espírito de colaboração e a estabelecer laços de amizade.

Os capítulos: seções e boxes

Cada capítulo está organizado em três seções essenciais: **Estudo do texto**, **A língua em foco** e **Produção de texto**. O texto transcrito do início dos capítulos é a base para as reflexões iniciais sobre o tema a ser discutido e para o estudo de compreensão e interpretação textual que o segue. Em alguns casos, trata-se do gênero em estudo na seção **Produção de texto**, em outros casos, é na própria seção **Produção de texto** que se encontra um modelo do gênero a ser estudado e produzido. Muitas vezes também trechos desse texto de abertura desencadeiam os estudos de **A língua em foco**.

A seguir descrevemos detalhadamente as seções e o papel de cada uma de suas subdivisões.

Estudo do texto

Um dos princípios norteadores do trabalho de leitura é a *diversidade textual*, compreendendo-se o texto como *unidade significativa*, faça ele uso de linguagem verbal, de linguagem não verbal ou seja ele um texto multissemiótico. Dessa forma, os textos trabalhados são os que circulam em diferentes esferas sociais, como os literários, os jornalísticos, os autobiográficos, os publicitários, os ligados ao estudo e à pesquisa, os relacionados à vida pública, etc.

Os critérios de escolha dos textos levaram em consideração não apenas as múltiplas abordagens do tema da unidade, mas também a diversidade quanto à linguagem e ao gênero, a adequação à faixa etária e o grau de dificuldade que o texto oferece, tendo em vista o processo de desenvolvimento de competências e habilidades de leitura dos alunos.

Cabe ressaltar ainda que, embora o trabalho de leitura esteja formalmente organizado nas atividades propostas na seção **Estudo do texto**, a leitura é explorada em todas as seções da obra, seja na construção de conceitos gramaticais ou no estudo do papel semântico-discursivo das categorias gramaticais na construção de textos da seção **A língua em foco**, seja no trabalho de leitura da seção **Produção de texto**. Além disso, a seção **Passando a limpo** amplia e diversifica o trabalho de leitura.

A seção **Estudo do texto** está organizada em seis momentos ou partes, algumas das quais são facultativas.

Compreensão e interpretação

Essa subseção apresenta o roteiro principal de atividades de leitura. Com um encaminhamento que une, naturalmente, os níveis de compreensão e interpretação do texto, esse tópico tem por objetivo levar os alunos a desenvolver habilidades de leitura de forma gradativa, por meio do exercício de determinadas operações, como antecipações a partir do conhecimento prévio que têm acerca do título ou do gênero; a apreensão do tema e da estrutura global do texto; o levantamento de hipóteses, captando o que não está explícito e, com base na coerência interna do texto, prevendo o que está por vir; relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade; comparação (estabelecendo semelhanças e diferenças), transferência de uma situação a outra, síntese, generalização, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo e inferências.

A linguagem do texto

Esta subseção procura promover o estudo de alguns aspectos da linguagem do texto lido por meio da exploração de elementos como as especificidades do uso da língua ou da variedade linguística de acordo com o gênero, o suporte e o perfil dos interlocutores envolvidos, os sentidos de certas expressões e construções da língua, pontuação, ambiguidades, figuras de linguagem, uso enfático de palavras e expressões, arcaísmos, estrangeirismos, especificidades da linguagem teatral e da linguagem poética, o resultado semântico-estilístico de certas técnicas narrativas, a construção de sentidos apoiada em recursos gráficos, repetições estilísticas, predominância de subordinação e coordenação, recursos expressivos do poema (ritmo, rima, etc.), marcas de pessoalidade e impessoalidade do discurso, etc.

Esses níveis estão "graduados" na própria abordagem do texto e, de acordo com o ano escolar, fazem-se menos ou mais presentes. O estudo do vocabulário do texto está integrado a essa atividade, e um glossário básico costuma acompanhar os textos.

Cruzando linguagens

Presente em alguns capítulos, a subseção **Cruzando linguagens**, que faz parte da seção **Estudo do texto**, tem por objetivo proporcionar um estudo comparado, sobre um tema em comum, de diferentes modos: por exemplo, entre o texto estudado e outro texto, construído com uma linguagem diferente ou com a mesma linguagem. O cruzamento de linguagens pode ocorrer tanto no âmbito da linguagem verbal – por exemplo, um relato pessoal com a letra de uma canção (Unidade 4, capítulo 1, do 9º ano) –, quanto no âmbito da linguagem verbal e da não verbal – por exemplo, um texto literário com uma história em quadrinhos (Unidade 1, capítulo 2, do 7º ano), uma crônica com uma pintura (Unidade 1, capítulo 2, do 8º ano) – e ainda no âmbito do texto multissemiótico – por exemplo, a cena de uma animação cinematográfica com um conto maravilhoso (Unidade 1, capítulo 1, do 6º ano).

Por meio da comparação, os alunos poderão estabelecer semelhanças e diferenças quanto ao tema e/ou quanto aos aspectos composicionais e situacionais dos textos, poderão assim enriquecer a rede de relações que costumam estabelecer entre textos variados, ampliar possibilidades de reflexão e de compreensão textual.

Oralidade em foco

Essa subseção costuma fazer parte da seção **Estudo do texto**. Entretanto, pode estar presente em outra seção, de acordo com a coerência do percurso criado no capítulo. Seu objetivo é possibilitar aos alunos outro tipo de vivência a partir do texto. Nela, por exemplo, podem ser sugeridas atividades de leitura expressiva do texto de leitura, discussões em grupos sobre determinado tema.

Na seção **Estudo do texto**, essa subseção procura favorecer uma retomada do processo de compreensão e interpretação, uma vez que é solicitada a releitura enfática em voz alta de determinados trechos – tarefa que só pode ser realizada quando se tem uma compreensão mais profunda do texto. Além da releitura, são sugeridas outras estratégias, como a dramatização, o jogral, a declamação.

Também há convite, nessa subseção, para trabalhar a argumentação oral por meio da organização de rodas de discussão e de debates em torno de temas abordados no texto de abertura do capítulo.

As rodas de discussão e os debates são oportunidades para os alunos exercitarem a argumentação e o convívio social, ouvindo de forma respeitosa a opinião do outro; aprendendo a apresentar argumentos ou contra-argumentos consistentes; enriquecendo sua perspectiva sobre um tema com base na multiplicidade de pontos de vista apresentados pelos colegas; aprendendo a posicionar-se de forma educada e respeitosa, fazendo uso de expressões como "Concordo apenas parcialmente com seu ponto de vista...", "Desculpe, mas gostaria de apresentar uma visão diferente da sua...", "Acho que você se esqueceu de considerar um aspecto...", etc.

Experiências como essas são importantes não apenas para que os alunos se instrumentalizem linguisticamente em uma discussão, mas também para que desenvolvam o espírito crítico, além de sentimentos e valores relacionados com a multiplicidade de ideias, com o convívio pacífico, a empatia, a alteridade e a cultura da paz. Esses valores certamente farão parte de toda a vida dele e se refletirão em uma participação social apoiada em uma postura consciente e cidadã.

Trocando ideias

Essa subseção tem como objetivo colaborar para o desenvolvimento da capacidade de *expressão* e de *argumentação oral* dos alunos. A partir das ideias suscitadas pelo tema e pelos textos estudados no capítulo, são propostas algumas questões que levam os alunos a aproximar essas ideias de sua realidade concreta e posicionar-se diante delas. É uma oportunidade ainda de os alunos

expressarem sua voz, trazerem para a sala de aula sua realidade, suas concepções de mundo, suas leituras, seus valores. Também nesta subseção, espera-se desenvolver certas operações, comportamentos e valores tais como: capacidade de extrapolar; de generalizar e particularizar as ideias; de ouvir e respeitar as opiniões alheias, mesmo que diferentes; de negociar; de saber como se posicionar em uma discussão pública e selecionar a variedade linguística mais adequada àquela situação; de desenvolver técnicas de contra-argumentação e persuasão.

As discussões promovidas nesse tópico decorrem do trabalho de leitura e constituem apenas um espaço adicional no desenvolvimento da expressão e da argumentação oral. Não cabe a essa subseção, portanto, o estudo sistematizado de gêneros orais e sua composição, o que é feito em seção específica, intitulada **Produção de texto**.

De olho no gráfico/infográfico/tabela

Essa subseção existe nos volumes do 7º ao 9º ano, em alguns capítulos. Sua finalidade é ampliar a habilidade dos alunos de compreenderem gráficos e infográficos, isto é, portadores de informações com representações não lineares.

Compostos de linguagens verbal, não verbal e matemática, esses textos representam um desafio para os alunos, já que devem ser lidos de forma diferente da convencional, que é a leitura feita de cima para baixo e da esquerda para a direita.

Com a presença de imagens (ilustrações, fotos, mapas) e de informações reunidas em círculos, barras, setas e outras formas de representação, esses textos exigem diferentes habilidades de leitura, como observar a organização das informações, identificar as informações mais importantes, comparar dados, relacionar a parte verbal com a parte não verbal, inferir e realizar operações matemáticas mentais.

Esses textos estão presentes em diferentes portadores de texto, como notícias e reportagens da imprensa escrita, em livros didáticos, em algumas reportagens de tevê, na internet, em artigos de divulgação científica. De alguma forma então fazem parte do dia a dia dos cidadãos e é importante compreendê-los, já que terão de incorporá-los em suas práticas de leitura, na vida estudantil, social e profissional.

A língua em foco

Como já salientado neste Manual, a proposta de reflexões sobre a língua nesta obra procura alterar o enfoque tradicional dado à gramática, voltado quase exclusivamente à classificação gramatical (morfológica e sintática). Não se trata de eliminar esse tipo de conteúdo, mas de redimensioná-lo e incluir no ensino da língua portuguesa uma série de outras atividades que levam à aquisição de noções da maior importância, tais como: situação comunicativa, intencionalidade discursiva e gêneros textuais; variedades linguísticas e preconceito linguístico; as variações de registro (graus de formalidade e pessoalidade) e avaliação apreciativa.

A língua, nesta obra, é tomada como um processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro e o mundo.

Assim, o trabalho linguístico não pode se limitar à frase. Deve também ser considerado o domínio do texto e, mais que isso, o do discurso, ou seja, o texto inserido em uma situação concreta e única, já que o que se fala e a forma como se fala estão relacionados diretamente com certos aspectos situacionais, como para quem se fala e com que finalidade se fala. Considerar todos esses fatores leva a práticas de reflexão que possibilitam aos alunos, tal como prevê a BNCC, ampliar suas capacidades de uso da língua e das diferentes linguagens, exigidas em práticas situadas de linguagem, seja na leitura, seja na produção de textos.

Por essa razão, esta obra contempla aspectos relacionados tanto à gramática normativa – em seus aspectos prescritivos (normatização a partir de parâmetros da norma-padrão: ortografia, flexões, concordâncias, etc.) e descritivos (descrição de classes e categorias: substantivo, sujeito, predicado, número, pessoa, modo, etc.) – quanto à prática de análise linguística (que explora aspectos ligados ao discurso, envolvendo os procedimentos e as estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente dos usos da língua).

Defendemos, portanto, alteração na prioridade dada aos conteúdos, inclusão de novos conceitos, dimensionamento mais amplo do objeto linguístico (em lugar da exploração excessiva da palavra e da frase, inserimos o trabalho na dimensão do texto e do discurso, tal como salienta o documento da BNCC), bem como uma mudança de postura do professor e dos alunos em relação ao componente curricular Língua Portuguesa. Com essas propostas, esperamos contribuir para que os alunos efetivamente operem a língua como um todo, isto é, apropriem-se de seus recursos de expressão, orais e escritos, e utilizem-nos de forma consciente, realizando também uma prática epilinguística.

A seção **A língua em foco** apresenta os seguintes tópicos e subseções:

Construindo o conceito

A finalidade deste tópico é levar os alunos a construir o conceito gramatical por meio de um conjunto de atividades de leitura, observação, comparação, discussão, análise e inferências. Em geral, parte-se da observação de um trecho do texto de abertura do capítulo e, em seguida, pede-se que determinado aspecto seja observado e depois comparado a outros, para, então, com base em inferências, chegar-se ao conceito.

Conceituando

Assimilado o conceito, há o momento de formalizá-lo e, posteriormente, ampliá-lo, com exemplos, explicações complementares, observações, etc. Em seguida, passa-se à prática, que contribui para a apropriação do conceito. Para isso, há o tópico **Exercícios**, em que são propostos novos textos aos alunos para que observem o fenômeno da língua em estudo em variados aspectos, considerando seu uso no texto, de maneira a retomar o estudo feito ou complementá-lo.

Sabemos que muitos conceitos da gramática normativa, como pronome, advérbio e sujeito, entre outros, são discutíveis e requerem uma revisão urgente por parte dos especialistas. Contudo, pela falta de outro modelo consensual, melhor e mais bem-acabado, preferimos trabalhar as categorias consagradas e, sempre que possível, chamar a atenção dos alunos para a incoerência do modelo gramatical ou para a existência de pontos de vista diferentes sobre o assunto. O boxe **Contraponto** tem essa finalidade, ou seja, procura abrir espaço para outras vozes e outros pontos de vista a respeito de aspectos controversos da gramática. Assim, os alunos ficam cientes da prescrição ou da descrição gramatical convencional e entram em contato também com outras formas

de pensar a língua, o que pode aguçar-lhes o senso crítico a respeito do uso social da língua e da linguagem.

Por essa razão, entendemos que, sobretudo nesta etapa de aprendizagem, o professor não deve se preocupar com minúcias da descrição gramatical. Embora na subseção **Exercícios** haja atividades que solicitam a classificação gramatical, a finalidade central do trabalho com a língua é outra: garantir um mínimo de metalinguagem que possibilite aos alunos dar saltos maiores do ponto de vista semântico ou discursivo. Por exemplo, para que seja possível notar que um substantivo em certo contexto desempenha o papel de um adjetivo, ou o contrário, é preciso que os alunos tenham primeiramente se apropriado dos conceitos de substantivo e de adjetivo e consigam distingui-los. Da mesma forma, para tratar da coesão textual, é necessário que os alunos tenham conhecimentos mínimos a respeito de pronomes, advérbios e conjunções. Esses conceitos não são, pois, assim como bem aponta o documento da BNCC, um fim em si mesmos, mas sim um meio para práticas de reflexão linguística mais produtivas, que contribuam para a ampliação das habilidades de uso da língua por parte dos alunos.

Semântica e discurso

O objetivo desse tópico é ampliar e diversificar a abordagem do conteúdo gramatical em estudo, explorando-o pela perspectiva da *semântica* ou da *análise do discurso*. É o momento conclusivo do trabalho, no qual, partindo de situações concretas de comunicação, a atenção volta-se para certas questões semânticas ou enunciativas, como os diferentes sentidos atribuídos pelos diminutivos, a variação de sentido do adjetivo de acordo com sua posição, o emprego intencional de uma variedade linguística diferente da norma-padrão, a relação entre linguagem verbal e linguagem não verbal em um cartaz de propaganda, a importância da situação de produção na construção do sentido de um enunciado, a ambiguidade ou a intencionalidade linguística em um cartaz de propaganda e as formas de tratamento adotadas pelos interlocutores em vista dos papéis sociais que desempenham ou do grau de formalidade na situação.

Partindo do princípio de que as escolhas linguísticas do texto não são feitas ao acaso, mas orientadas pelo *sentido* pretendido pelo autor, esse trabalho visa demonstrar que tais escolhas são em grande parte responsáveis pela construção de sentidos. Veja, na página XXIV deste Manual, um exemplo de como os artigos cumprem um papel decisivo na construção dos sentidos do poema "Cidadezinha qualquer", de Carlos Drummond de Andrade. Com atividades regulares desse tipo, espera-se desenvolver nos alunos a capacidade de ver/ler o texto pela perspectiva da língua.

No estudo dos verbos, por exemplo, a gramática normativa contenta-se em descrever os tempos e os modos verbais e explicitar as normas de quando se deve empregar um ou outro tempo e modo. Em **Semântica e discurso**, entretanto, o estudo volta-se para a reflexão sobre os diferentes efeitos de sentido do uso de verbos e seus complementos em cada texto em análise. Por exemplo, ressalta-se o papel dos diferentes sentidos do verbo **ter** em um cartaz de propaganda (Unidade 3, capítulo 3, do 6º ano); os sentidos da escolha de determinados complementos verbais para uma peça de propaganda (Unidade 3, capítulo 2, do 7º ano); o impacto do uso do verbo **haver** ou **ter** na construção de orações com sujeito indeterminado em memes (Unidade 1, capítulo 2, do 8º ano), os sentidos do imperativo nas falas de uma tirinha (Unidade 3, capítulo 2, do 8º ano), etc.

Trata-se de uma subseção que busca, por meio de atividades que propiciam a observação de fatos linguísticos de acordo com os sentidos que eles constroem no texto, não só desenvolver nos alunos a reflexão sobre os recursos semântico-expressivos da língua, mas também a competência linguística, além de tornar explícitos os mecanismos de funcionamento da língua a fim de que os alunos, em suas produções, possam utilizar tais mecanismos com maior consciência e domínio.

Ao mesmo tempo, essa subseção procura ser uma alternativa aos anseios de professores, de escolas e de propostas curriculares de estados que, diante de constatação da insuficiência do antigo modelo descritivo-classificatório, podem se voltar para essa nova abordagem da gramática.

De olho na escrita

Nessa subseção, os elementos notacionais da língua – ortografia e acentuação, por exemplo – recebem uma atenção especial, com trabalho contínuo e sistematizado. Em dois ou mais capítulos de cada unidade didática, o aluno desenvolve, sempre que possível, pelo método indutivo, uma atividade relacionada ao assunto, inferindo as regras a partir das recorrências e pondo-as em prática.

Dado o caráter normativo dos conteúdos abordados nessa seção, as atividades são estruturadas de forma mais objetiva, voltando-se para a aplicação, o uso e o emprego dos recursos em estudo. Nela são trabalhadas estratégias tais como as mencionadas em habilidades da BNCC, entre elas perceber as relações da acentuação gráfica com a prosódia (Unidade 2, capítulo 3, do 8º ano); utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas na língua portuguesa, como o uso de prefixos e sufixos na formação de palavras (Unidade 1, capítulo 2, do 7º ano).

Para escrever com...

Com um título que varia de acordo com a natureza do objeto estudado, essa seção trata de assuntos diversos ligados à textualidade e ao discurso. Por isso, recebe o nome de **Para escrever com adequação**, quando aborda assuntos como avaliação apreciativa, grau de informatividade esperado, etc. (por exemplo, isso acontece na Unidade 2, capítulo 2, do 8º ano, em que é trabalhada a modalização). Quando aborda aspectos estruturantes da narrativa, como o narrador ou as partes de uma narrativa, transforma-se em **Para escrever com técnica** (como acontece na Unidade 1, capítulo 1, do 7º ano). Quando enfoca aspectos da textualidade, como coerência, coesão, progressão temática, etc., passa a chamar-se **Para escrever com coerência e coesão** (por exemplo, na Unidade 4, capítulo 1, do 8º ano, ao ser explorada a conectividade).

Propostas nos volumes de 7º a 9º ano ao final de **A língua em foco**, como diversificação dos estudos, seu objetivo principal é trabalhar a análise linguística tendo como foco o processo de produção textual. Para tanto, os alunos analisam um aspecto específico do texto em estudo, a fim de compreender de que forma o recurso linguístico abordado na seção é desenvolvido, e assim, posteriormente a essa análise, possam ter subsídios para empregar tais recursos também em suas próprias produções textuais, quando conveniente.

Propostas de análise linguística

Constituídos de uma estrutura diferente da apresentada nos capítulos de gramática, os capítulos voltados para a análise

linguística giram em torno de um assunto mais amplo, em geral relacionado tanto à leitura quanto à produção textual, o que às vezes possibilita a retomada de conceitos já estudados em alguns dos cinco capítulos anteriores. Assim, são abordados assuntos como intertextualidade (Unidade 2, capítulo 3, do 6º ano), diferenças entre fato e opinião (Unidade 4, capítulo 3, do 6º ano), variação linguística (Unidade 2, capítulo 3, do 9º ano), estratégias de impessoalização e generalização (Unidade 2, capítulo 3, do 8º ano), a partir dos quais buscamos levar os alunos a refletir sobre conceitos gramaticais relevantes, tanto para a compreensão dos fatos linguísticos em análise na leitura, quanto para o domínio mais consciente da linguagem em suas futuras produções de texto.

Os capítulos de análise linguística não seguem a estrutura típica dos demais, são compostos de um texto de abertura relacionado ao tópico principal a ser trabalhado; algumas vezes, esse texto também possibilita retomar reflexões feitas em capítulos anteriores da unidade. É proposto um estudo desse texto tendo em vista a compreensão dele e o tópico em evidência no capítulo. Na sequência, outro texto breve retoma a reflexão inicial sobre o tópico por meio de novos exercícios, os quais são propostos com a finalidade de tornar mais consistente o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades e capacidades trabalhadas no capítulo.

Produção de texto

Esta é a seção em que se concentra o estudo de gêneros textuais orais e escritos. Está organizada em duas partes, que se complementam: a primeira é proposta para o estudo da construção e dos recursos expressivos de determinado gênero textual e a segunda organiza a produção textual desse gênero, a ser feita pelos alunos. Selecionamos variados gêneros textuais dos quatro campos apontados pela BNCC: o campo jornalístico-midiático, o de atuação na vida pública, o das práticas de estudo e pesquisa e o artístico-literário. São gêneros variados, como a propaganda, o texto dramático, o diário pessoal, a notícia, o conto maravilhoso, o conto de terror, a crônica, a carta de leitor, o texto de divulgação científica, o debate regrado público, o editorial, o texto dissertativo-argumentativo, o artigo de opinião, o videopoema, etc. A seleção desses gêneros está diretamente relacionada com o tema da unidade de acordo com o recorte temático que estrutura o capítulo. Por exemplo, no volume do 6º ano, na unidade 1, cujo tema é o mundo da fantasia, é dada ênfase ao conto maravilhoso; no volume do 7º ano, na unidade 1, cujo tema é aventura, mistério, terror, é dada ênfase ao conto de terror; no volume do 8º ano, na unidade 2, cujo tema é consumo, trabalham-se artigo de opinião, tira e cartum, entre outros textos relacionados a esse tema; e assim por diante.

... construção e recursos expressivos

A primeira parte da seção é intitulada de acordo com a nomenclatura do gênero, seguida daquilo que será o foco dos estudos: sua construção e seus recursos expressivos. Assim, por exemplo, se o gênero em estudo é uma notícia, o título dessa subseção é: **Notícia: construção e recursos expressivos**. Essa parte da seção procura levar os alunos a explorar a construção do gênero e seus recursos expressivos, por meio de um roteiro de atividades que buscam ajudá-los a levantar as especificidades do modelo do gênero em estudo quanto ao tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (os usos da língua). Além disso, são observados aspectos da situação comunicativa que costuma envolver o gênero: quem é o interlocutor, qual é a finalidade do texto, qual sua esfera de circulação, sua linguagem, etc.

Agora é a sua vez

A segunda parte da seção, introduzida pelo título **Agora é a sua vez**, convida os alunos a produzir um texto do gênero estudado.

Todas as produções de texto propostas são orientadas por meio de etapas pré-definidas, conforme indicado a seguir.

A etapa **Planejamento do texto** orienta os alunos no planejamento do texto, retomando os elementos essenciais do gênero que devem ser levados em conta durante a produção, tais como: qual é o público-alvo; qual é a finalidade do texto a ser produzido; quais são as características essenciais do gênero em relação ao conteúdo, à estrutura; qual é a variedade linguística mais adequada, etc.

A etapa **Escrita** orienta os alunos a respeito dos elementos que devem ser acionados durante a escrita. Por exemplo, dependendo do gênero, são observações quanto ao ponto de vista narrativo escolhido, às partes fundamentais da narrativa, à impessoalidade ou pessoalidade da linguagem, às formas de tratamento adequadas, ao uso de variedades linguística, aos tipos e à consistência de argumentos selecionados, à relação do verbal com o não verbal, etc.

A etapa **Revisão e reescrita** orienta os alunos para fazerem a revisão de seu texto ou do texto de um colega com base em critérios fundamentais que caracterizam o gênero e a situação de produção.

Ao final da subseção **Agora é a sua vez**, costuma haver um boxe que remete os alunos a **Intervalo**, lembrando a eles da importância de guardar a versão final dessa produção, já que nessa seção final da unidade, é sugerida a organização de um evento na escola para compartilhar com a comunidade as produções feitas ao longo dos estudos com os capítulos. Assim, procuramos garantir que os alunos, ao produzirem seus textos, tenham em vista os interlocutores reais que terão.

Durante as orientações para a produção de textos, procuramos enfatizar a necessidade de o texto apresentar aspectos essenciais da *textualidade*, como coerência, coesão, intencionalidade, informatividade, conectividade, etc. Nos volumes de 7º a 9º ano, a obra procura reforçar a conscientização desses aspectos por meio de uma subseção específica: **Para escrever com coerência/ coesão...** conforme sinalizado a seguir.

Boxes

Os boxes têm sua importância na concepção da obra. São textos paralelos relacionados com o texto-base e podem estar presentes em qualquer uma das três seções dos capítulos. Seu papel é, essencialmente, ampliar o assunto em discussão e, em alguns casos, estabelecer relações entre ele e a realidade dos alunos. Também procuram imprimir leveza, dinamismo e atualidade aos assuntos tratados.

O que mais se destaca é o de biobibliografia dos autores dos textos de início de capítulo, pois, ao informarem sobre a vida e o trabalho do escritor, ajudam a contextualizar o texto e apresentam possibilidades de ampliação de leituras ao mencionarem outras obras do autor.

Em vários casos, os boxes chamam a atenção para certas curiosidades relacionadas ao tópico em discussão ou em estudo;

estabelecem relações entre o texto estudado e certas obras da literatura, do cinema, da música, etc.

Em alguns casos, o papel dos boxes é chamar a atenção para outro momento da unidade, especificamente **Intervalo**, que encerra os estudos. Isso acontece na abertura das unidades, na seção **Fique ligado!**, e em **Agora é a sua vez** de praticamente todos os capítulos do volume. Nesses pontos, um boxe menciona o evento a ser organizado em **Intervalo**, ou seja, procura sinalizar a parte da unidade em que há as sugestões para organização do evento em que as produções feitas ao longo dos estudos com a unidade ganharão interlocutores reais.

A ordem dos capítulos e das seções

A sequência dos capítulos e das seções de cada capítulo, do modo como foi pensada e realizada nesta coleção, é, sob o ponto de vista dos autores, a mais adequada para que os objetivos sejam plenamente alcançados. Isso porque os conteúdos de alguns capítulos exigem conhecimentos prévios de determinados conceitos. Por exemplo, para os estudos do eixo de análise linguística/semiótica, é conveniente que os alunos estudem o objeto indireto depois de trabalharem preposição ou que estudem o período composto depois de terem noção do que é verbo, oração e período.

Nos eixos de leitura, oralidade e produção textual, as sequências são mais flexíveis, porém é importante observar sempre as habilidades recomendadas para cada ano ou para cada dupla de anos (6º e 7º ano; 8º e 9º ano) pela BNCC, considerando a gradação da complexidade dos textos, dos gêneros, das estruturas linguísticas e das próprias habilidades em questão.

Além disso, internamente a cada capítulo, as seções são distribuídas de forma que o trabalho pode ser construído gradativamente, considerando o primeiro contato dos alunos com o tema, o levantamento de conhecimentos prévios na abertura de unidade, a proposta de discussão do recorte do tema sinalizado na abertura dos capítulos por meio dos comentários que antecedem a leitura, a troca de ideias já com base na leitura compartilhada do texto, etc. Os estudos de língua, por sua vez, em geral retomam o texto de abertura observando outros aspectos de trabalho com a linguagem na construção do texto estudado, assim como fornecem subsídios para que os alunos possam produzir seus textos com mais propriedade e segurança no trato com a linguagem.

As atividades de subseções como **De olho no gráfico** e **Para escrever com...**, por exemplo, podem ser propostas de forma mais independente, bem como a seção **Passando a limpo**, ao fim das unidades, que pode ser observada com um propósito diagnóstico, antes do início da unidade, caso o professor assim deseje.

Da mesma forma, o professor pode, se perceber tal necessidade, trabalhar antecipadamente um conteúdo que considere mais urgente para sua turma. Contudo, é preciso examinar se esse conteúdo requer pré-requisitos.

Manual do Professor em forma de U

O Manual do Professor da obra apresenta a fotografia de cada página do Livro do Estudante acompanhado de um Manual em formato U. Nessas partes são apresentadas respostas das atividades, orientações e alguns boxes, entre os quais, ressaltamos o boxe **BNCC**, em que é indicado, a cada seção, o número das competências e o código das habilidades que mais podem ser desenvolvidas por meio das atividades propostas no Livro do Estudante.

A seguir, para consulta, transcrevemos o descritivo das competências e das habilidades previstas pela BNCC para os estudos do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

Competências gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos

sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 9-10.

Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 65.

Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 87.

Habilidades para o componente curricular Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental

A BNCC estabelece habilidades específicas para o estudo-aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Algumas habilidades se referem aos quatro anos dessa etapa final (6º a 9º ano), outras a dois anos dessa etapa (6º e 7º ano / 8º e 9º ano) e há aquelas que são propostas para determinado ano apenas (6º, 7º, 8º ou 9º ano). No Manual do Professor em formato U, é indicado, a cada seção dos livros, o código daquelas que mais podem ser desenvolvidas por meio das atividades propostas no Livro do Estudante. A seguir, de acordo com a organização da BNCC por campos de atuação social, transcrevemos o descritivo das habilidades de 6º a 9º ano; de 6º e 7º; de 8º e 9º ano e específicas de cada ano previstas pela BNCC para os estudos do componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	HABILIDADES DE 6º A 9º ANO
	(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.
	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, *outdoor*, anúncios e propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingle*, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.
	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, *gifs* etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.
	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e "funde" os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.
	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
	(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, *banner*, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, *spot*, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.
	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – *podcasts* e *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.
	(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.
	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.
	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
	(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.
	(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

	HABILIDADES DE 6º A 9º ANO
	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso x blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.
	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).
	(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos ("primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão" etc.).
	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	**(EF69LP20)** Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (*caput* e parágrafos e incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.
	(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou "convocar" para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.
	(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.
	(EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola – regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.
	(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.
	(EF69LP25) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas.
	(EF69LP26) Tomar nota em discussões, debates, palestras, apresentação de propostas, reuniões, como forma de documentar o evento e apoiar a própria fala (que pode se dar no momento do evento ou posteriormente, quando, por exemplo, for necessária a retomada dos assuntos tratados em outros contextos públicos, como diante dos representados).
	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.
	(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/permissibilidade) como, por exemplo: Proibição: "Não se deve fumar em recintos fechados."; Obrigatoriedade: "A vida tem que valer a pena."; Possibilidade: "É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis", e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: "Que belo discurso!", "Discordo das escolhas de Antônio." "Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves."

	HABILIDADES DE 6º A 9º ANO
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	**(EF69LP29)** Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, *podcasts* e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
	(EF69LP30) Comparar, com a ajuda do professor, conteúdos, dados e informações de diferentes fontes, levando em conta seus contextos de produção e referências, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder identificar erros/imprecisões conceituais, compreender e posicionar-se criticamente sobre os conteúdos e informações em questão.
	(EF69LP31) Utilizar pistas linguísticas – tais como "em primeiro/segundo/terceiro lugar", "por outro lado", "dito de outro modo", isto é", "por exemplo" – para compreender a hierarquização das proposições, sintetizando o conteúdo dos textos.
	(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente, com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.
	(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multissemioses e dos gêneros em questão.
	(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.
	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa , infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados.
	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, *podcast* ou *vlog* científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.
	(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (*vlog* científico, vídeo-minuto, programa de rádio, *podcasts*) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.
	(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou *slides* de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.
	(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.
	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.
	(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por *slide*, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, *slides* mestres, *layouts* personalizados etc.

	HABILIDADES DE 6º A 9º ANO
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	**(EF69LP42)** Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou *links*; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns *podcasts* e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.
	(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados ("Segundo X; De acordo com Y; De minha/ nossa parte, penso/amos que"...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	**(EF69LP44)** Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
	(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em *blog*/*vlog* cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.
	(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.
	(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.
	(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.
	(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.
	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.
	(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.
	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.

	HABILIDADES DE 6º A 9º ANO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	**(EF69LP53)** Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.
	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	**(EF69LP55)** Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
	(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p.140-161.

	HABILIDADES DO 6º/7º ANO; DO 6º ANO; DO 7º ANO
CAMPO JORNALÍSTICO MIDIÁTICO	**(EF06LP01)** Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.
	(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.
	(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.
	(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.
	(EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos *hiperlinks* em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.
	(EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e *on-line*, *sites* noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.
	(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.
	(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.

	HABILIDADES DO 6º/7º ANO; DO 6º ANO; DO 7º ANO
CAMPO JORNALÍSTICO MIDIÁTICO	**(EF67LP05)** Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.
	(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.
	(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.
	(EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, *sites* na internet etc.
	(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em *sites* ou *blogs* noticiosos).
	(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.
	(EF67LP11) Planejar resenhas, *vlogs*, vídeos e *podcasts* variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, *gameplay*, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, *game*, canção, videoclipe, fanclipe, *show*, saraus, *slams* etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do *game* para posterior gravação dos vídeos.
	(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, *vlogs*, vídeos, *podcasts* variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, *gameplay*, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, *game*, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (*show*, sarau, *slam* etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.
	(EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou *slogan* que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.
	(EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	**(EF67LP15)** Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.
	(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.
	(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.
	(EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificação.
	(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.

	HABILIDADES DO 6º/7º ANO; DO 6º ANO; DO 7º ANO
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	**(EF67LP20)** Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, *podcasts* científicos etc.
	(EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.
	(EF67LP23) Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
	(EF67LP24) Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.
	(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.
	(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	**(EF67LP27)** Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.
	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.
	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.
	(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	**(EF67LP32)** Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
	(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.
	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.
	(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.
	(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.
	(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
	(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.
	(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.
	(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.
	(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.
	(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).

	HABILIDADES DO 6º/7º ANO; DO 6º ANO; DO 7º ANO
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	**(EF07LP06)** Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.
	(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.
	(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).
	(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.
	(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.
	(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.
	(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.
	(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.
	(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.
	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.
	(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção "e") ou oposição de sentidos (conjunções "mas", "porém").
	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).
	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
	(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.
	(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.
	(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.
	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p.162-175.

	HABILIDADES DO 8º/9º ANO; DO 8º ANO; DO 9º ANO
CAMPO JORNALÍSTICO MIDIÁTICO	**(EF89LP01)** Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.
	(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editorias de jornais impressos e digitais e de *sites* noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.
	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a *sites* de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.
	(EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, *gif*, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes.
	(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, *posts* de *blog* e de redes sociais, charges, memes, *gifs* etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.
	(EF08LP02) Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes, consultando *sites* e serviços de checadores de fatos.

	HABILIDADES DO 8º/9º ANO; DO 8º ANO; DO 9º ANO
CAMPO JORNALÍSTICO MIDIÁTICO	**(EF09LP02)** Analisar e comentar a cobertura da imprensa sobre fatos de relevância social, comparando diferentes enfoques por meio do uso de ferramentas de curadoria.
	(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.
	(EF89LP05) Analisar o efeito de sentido produzido pelo uso, em textos, de recurso a formas de apropriação textual (paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre).
	(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.
	(EF89LP07) Analisar, em notícias, reportagens e peças publicitárias em várias mídias, os efeitos de sentido devidos ao tratamento e à composição dos elementos nas imagens em movimento, à performance, à montagem feita (ritmo, duração e sincronização entre as linguagens – complementaridades, interferências etc.) e ao ritmo, melodia, instrumentos e sampleamentos das músicas e efeitos sonoros.
	(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, *sites*), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em *sites* ou *blogs* noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).
	(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.
	(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.
	(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.
	(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.
	(EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias, envolvendo o uso articulado e complementar de diferentes peças publicitárias: cartaz, *banner*, *indoor*, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, *spot*, propaganda de rádio, TV, a partir da escolha da questão/problema/causa significativa para a escola e/ou a comunidade escolar, da definição do público-alvo, das peças que serão produzidas, das estratégias de persuasão e convencimento que serão utilizadas.
	(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.
	(EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
	(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.
	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.
	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.

	HABILIDADES DO 8º/9º ANO; DO 8º ANO; DO 9º ANO
CAMPO DA VIDA PÚBLICA	**(EF89LP17)** Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).
	(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmio livre), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.
	(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições *on-line* (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.
	(EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas.
	(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (*sites*, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção.
	(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.
	(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	**(EF89LP24)** Realizar pesquisa, estabelecendo o recorte das questões, usando fontes abertas e confiáveis.
	(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, *vlogs* científicos, vídeos de diferentes tipos etc.
	(EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do resenhador, do autor da obra e, se for o caso, também dos autores citados na obra resenhada), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações.
	(EF89LP27) Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
	(EF89LP28) Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações e que, em alguns casos, seja acompanhada de reflexões pessoais, que podem conter dúvidas, questionamentos, considerações etc.
	(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas ("que, cujo, onde", pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.
	(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e *hiperlinks* em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de *links*.
	(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com ("realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida" etc.) ou discorda de ("de jeito nenhum, de forma alguma") uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo ("talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente").

	HABILIDADES DO 8º/9º ANO; DO 8º ANO; DO 9º ANO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	**(EF89LP32)** Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, *trailer* honesto, vídeos-minuto, *vidding*, dentre outros.
	(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
	(EF89LP34) Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, novela, filme etc.
	(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.
	(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.
TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	**(EF08LP04)** Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.
	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
	(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.
	(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.
	(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).
	(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação "ser", "estar", "ficar", "parecer" e "permanecer".
	(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.
	(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.
	(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).
	(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.
	(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.
	(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.
	(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.
	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
	(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.
	(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).
	(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.
	(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.
	(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.
	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.
	(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).
	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p.176-191.

Referências bibliográficas comentadas

Artigos, ensaios, livros

- AVELAR, Juanito Ornelas de. *Saberes gramaticais*: formas, normas e sentidos no espaço escolar. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

  O autor discute questões relacionadas ao ensino de gramática, a fim de ajudar os professores a explorar também a intuição linguística dos alunos nas aulas do componente curricular Língua Portuguesa.

- BAGNO, Marcos. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

  Em uma edição enxuta e objetiva, Marcos Bagno nessa gramática, fornece sugestões de assuntos e atividades práticas sobre conteúdos gramaticais clássicos, revisitados sob a perspectiva da linguística.

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

  Esse texto é um dos pilares da teoria bakhtiniana, uma vez que nele estão desenvolvidos alguns conceitos básicos como língua, enunciado e gêneros do discurso. Os gêneros do discurso ganharam importância vital no ensino do componente curricular Língua Portuguesa desde o final da década de 1990.

- BENDER, William N. *Aprendizagem baseada em projetos*: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

  A aprendizagem baseada em projetos (ABP) possibilita aos alunos trabalharem questões e problemas reais, colaborando para a criação de soluções. Ao longo dos capítulos, o livro apresenta diretrizes práticas para sua implementação na escola.

- CARVALHO, Robson Santos de. *Ensinar a ler, aprender a avaliar:* avaliação diagnóstica das habilidades de leitura. São Paulo: Parábola, 2018.

  Nessa obra, o autor discute o papel da avaliação e da avaliação diagnóstica. Além disso, apresenta sugestões de como partir da avaliação diagnóstica para desenvolver habilidades de leitura a fim de desenvolver a competência leitora dos alunos.

- CASTILHO, Ataliba T. de. *Pequena gramática do português brasileiro.* São Paulo: Contexto, 2015.

  Voltada ao ensino de língua portuguesa no contexto brasileiro, essa gramática de Ataliba de Castilho trata o português como uma língua viva, e com base nesse princípio sugere atividades práticas para a sala de aula.

- COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Leituras sobre a leitura*: passos e espaços na sala de aula. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

  A obra reúne artigos de nove pesquisadores, além da própria Carla Coscarelli voltados para reflexão sobre o ensino de leitura na escola. Entre outros temas, os autores discutem os objetivos de leitura na escola e os diferentes modos de ler, estratégias e habilidades de leitura, leitor autônomo, o letramento visual e a multimodalidade, etc.

- COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011.

  Nesse livro, as autoras abordam práticas de interação no contexto das novas tecnologias digitais e tratam do ensino de leitura e escrita considerando as ferramentas e possibilidades do ambiente digital.

- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender.* São Paulo: Contexto, 2006.

  Além de apresentar e comparar as principais teorias da Linguística textual, a obra discute as práticas de ensino de leitura em sala de aula, que necessariamente envolvem movimentos como antecipação, inferência, verificação e intertextualidade, entre outros.

- NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2018.

  Maria Helena de Moura Neves explora os conteúdos clássicos da gramática normativa com base em textos variados, contrapondo aspectos da análise tradicional aos usos da escrita e da fala típicos do português brasileiro.

- RIBEIRO, Ana Elisa; JESUS, Lucas Mariano de. Produção de *fanfictions* e escrita colaborativa: uma proposta de adaptação para a sala de aula. *SCRIPTA*, Minas Gerais, v. 23, 2019, p. 93-108. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/19761. Acesso em: 19 jun. 2022.

  O artigo aborda a produção de *fanfiction*, ou "ficção de fã", uma prática comum entre muitos jovens e adolescentes, explorando práticas de escrita colaborativa e de leitura e escrita de contos.

- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura.* Porto Alegre: Artmed, 1996.

  Nessa obra, Isabel Solé mostra que as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente, levando os alunos a compreender e a interpretar de forma autônoma os textos lidos. Além disso, estimula o professor a desenvolver um trabalho de formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

Documentos oficiais

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: terceiro e quarto ciclos. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

Vídeos

- COUTINHO, Marília de Lucena. *Práticas de leitura no Ensino Fundamental*. Recife: Ceelufpe. 3 vídeos (30 min). Disponível em:

  Parte 1: https://www.youtube.com/watch?v=WBv86YMKYvw.

  Parte 2: https://www.youtube.com/watch?v=HCaMDsJ8mrc.

  Parte 3: https://www.youtube.com/watch?v=tKIDpYCeHyU.

  Acesso em: 18 jun. 2022.

  O curso tem o objetivo de discutir o ensino da leitura a partir de questões teóricas e metodológicas. Nos vídeos, são apresentadas várias experiências, com trechos de aula, depoimentos de alunos e professores e uma contraposição entre as práticas de ensino no passado, feitas a partir de textos artificiais, e as atuais práticas de leitura, feitas a partir de textos não escolares.

- FIORIN, José Luiz. *Enunciação*. São Paulo: Univesp. 1 vídeo (30 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=0FmN3h6GM80&list=PL78E2EE496FE72765. Acesso em: 18 jun. 2022.

  Curso livre ministrado pelo professor José Luiz Fiorin, partindo do conceito de enunciação com base na teoria linguística de Émile Benveniste, e abordando as três categorias da enunciação, sendo elas: a pessoa, o tempo e o espaço.

- FRANCA, Carlos. *Quem visita o Museu Casa Guimarães Rosa em Cordisburgo é guiado por contadores de histórias do proj*. Cordisburgo, 1 vídeo (14 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LFCwdBtzYcE. Acesso em: 18 jun. 2022.

  O Museu Casa de Guimarães Rosa desenvolve desde 1997 um projeto educativo com crianças e adolescentes entre 10 e 18 anos na cidade Cordisburgo, onde nasceu o escritor Guimarães Rosa. O grupo recebe treinamento e formação permanente em técnicas de narração de histórias e conteúdos sobre a vida e a obra do autor.

- HANSEN, Marise. *Literatura e Cultura Brasileira*. São Paulo: Univesp, 23 set. 2023. 1 vídeo (17 min). Disponível em: https://www.youtube.comwatch?v=0Qe1I7npgjA&list=PLxI8Can9yAHcE3PInSIIVdJ3cntGIjQ1v. Acesso em: 18 jun. 2022.

  Conjunto de aulas da disciplina da Univesp, ministrada pela professora Marise Hansen, que aborda o conceito de cultura relacionado ao processo histórico de construção da literatura brasileira.

- KUIN, Silene. *Clube de leitura na prática* – A experiência do NBDOC/ CREMC/ EFAPE, 21 ago. 2020. 1 vídeo (90 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cBohPopJJOI. Acesso em: 18 jun. 2022.

  Um conjunto de educadores relata suas experiências com a formação de um Clube de leitura, que tem o compromisso de divulgar autores e obras para os leitores da comunidade.

- LOPES-DAMÁSIO, Lucia Regiane. *Curso Gramática de Língua Portuguesa II*. São Paulo: Univesp, 13 out. 2021. 1 vídeo (19 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=m65I8Ces7BQ&list=PLxI8Can9yAHekoXT-afsKcWTAI-tsyGaC. Acesso em: 18 jun. 2022.

  Conjunto de aulas da disciplina da Univesp, ministrada pela professora Lucia Regina Lopes Damasio, que aborda desde a história da gramática da língua portuguesa, passando por conceitos teóricos da área, até chegar ao ensino do componente curricular Língua Portuguesa na escola.

- MASSAD, Vinicius Castro. *Linguagem e significação*. São Paulo: Univesp. 1 vídeo (19 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NoNmsvSwNIc&list=PLxI8Can9yAHeFSkTHZ-fPYyEJk3wA5U1C. Acesso em: 18 jun. 2022.

  Conjunto de aulas da disciplina da Univesp, ministrada pelo professor Vinicius Massad, que aborda conceitos básicos da área dos estudos da linguagem, em sua concepção sociointeracional, relacionando tais conceitos ao ensino de Língua Portuguesa.

- WEBSÉRIE Educação e o Mundo dos *Youtubers*. São Paulo: Portal Cenpec, 30 jul. 2019. 3 vídeos (31 min). Disponível em:
  1º episódio: https://www.youtube.com/watch?v=1uhrXJf1ATM
  2º episódio: https://www.youtube.com/watch?v=ZX3OOM1p2Is
  3º episódio: https://www.youtube.com/watch?v=1EbxSCfEltQ
  4º episódio: https://www.youtube.com/watch?v=4nG62p02LE8
  Acesso em: 13 jun. 2022.

  Série do Portal Cenpec, dividida em quatro episódios, que explora novas experiências educativas, conversando com professores, alunos, *youtubers* e com a população em geral, a fim de investigar as possíveis relações entre as práticas educativas e as novas mídias.

Sites

- ACERVO DIGITAL VINICIUS DE MORAES. Disponível em: http://acervo.viniciusdemoraes.com.br/. Acesso em: 18 jun. 2022.

  O acervo reúne cerca de 11 mil documentos originais do artista digitalizados, entre eles manuscritos, textos datilografados, correspondência, entre outros.

- BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL BRASIL. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/. Acesso em: 19 jun. 2022.

  O acervo é composto em sua maioria por obras em domínio público, escritas entre os séculos XV e XX.

- CENPEC. Leitura e escrita. Disponível em: https://www.cenpec.org.br/tematicas?category=leitura-e-escrita&campaign=2023683979&content={ads}&keyword=ensino%20de%20leitura&gclid=CjwKCAjwj42UBhAAEiwACIhADnNd9Eb2UrbWLDZngW-UMQ3Y7FcAPG4xsiwSUbKYrtgSkei4wFKQnRoC1PMQAvD_BwE. Acesso em: 18 jun. 2022.

  O *site* oferece a professores diferentes cursos relacionados ao ensino de leitura, como “Explorando a potência da literatura indígena”, “Estratégias de leitura na alfabetização”, “Leitura vai, escrita vem – práticas em sala de aula”, entre outros.

- IMS. Literatura. Disponível em: https://ims.com.br/acervos/literatura/. Acesso em: 18 jun. 2022.

  Acervo digital do Instituto Moreira Salles (IMS). O acervo conta com textos variados de grandes nomes da literatura brasileira, desde contos e crônicas até anotações e correspondências pessoais.

- MUSEU CASA DE PORTINARI. Disponível em: https://www.museucasadeportinari.org.br. Acesso em: 18 jun. 2022.

  Além das informações sobre o artista, notícias e toda a programação do museu (localizado em Brodowski – SP, cidade natal de Portinari) o *site* oferece um *tour* virtual em 360 graus pela casa onde Portinari viveu e realizou algumas de suas experiências com a arte.

- MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/. Acesso em: 13 jun. 2022.

  Estabelecido no prédio histórico da Estação da Luz, em São Paulo, o museu foi criado com a missão de valorizar a diversidade da língua portuguesa e aproximá-la dos falantes do idioma em todo o mundo. No *site* é possível conhecer a história do museu, conferir as exposições que já passaram por lá e as que estão em andamento, acessar uma biblioteca com artigos e textos variados sobre a língua portuguesa e ler notícias relacionadas ao tema, entre outras atividades.

6º ano

Propostas de planejamento e cronograma para utilizar o volume

Cronograma

Antes de elaborar o plano de curso anual, convém calcular aproximadamente o número de aulas previstas para o ano letivo.

O cálculo a seguir tomou por base 200 dias letivos e a previsão de cinco aulas semanais por turma.

Desse modo, teríamos 36 semanas e um total bruto de 180 aulas. Descontando 20% para avaliações e feriados, podemos calcular uma média de 37 aulas por bimestre, assim distribuídas, de acordo com os conteúdos a serem trabalhados em cada unidade:

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA BIMESTRAL	37 AULAS POR BIMESTRE
Abertura	1 aula
Capítulo 1	11 aulas
Capítulo 2	11 aulas
Capítulo 3	11 aulas
Intervalo	3 aulas

No caso das escolas que apresentam um número diferente de dias letivos ou de aulas semanais, o professor poderá adaptar os cálculos efetuados. Havendo um número maior de aulas, sugerimos que elas sejam aproveitadas para a apresentação de filmes, para atividades de pesquisa, de leitura extraclasse e para trabalhos como seminários, dramatizações, criações; ou que seja ampliado o tempo para a realização do projeto proposto no **Intervalo**.

Quanto às escolas que adotam períodos letivos trimestrais ou bimestrais, a obra apresenta uma estrutura que permite uma adaptação de acordo com a organização escolar.

Assim, como cada volume é constituído de 4 unidades com três capítulos cada, uma abertura e um **Intervalo**, nos períodos letivos bimestrais pode ser trabalhada uma unidade por bimestre. Para as escolas que trabalham com períodos trimestrais, como são 12 capítulos e 4 **Intervalos**, para cada trimestre podem ser trabalhados 4 capítulos e um **Intervalo**.

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA TRIMESTRAL			148 AULAS POR ANO
1º trimestre (49 aulas)	Unidade 1	Abertura	1 aula
		Capítulo 1	11 aulas
		Capítulo 2	11 aulas
		Capítulo 3	11 aulas
		Intervalo	3 aulas
	Unidade 2	Abertura	1 aula
		Capítulo 1	11 aulas
2º trimestre (48 aulas)	Unidade 2	Capítulo 2	11 aulas
		Capítulo 3	11 aulas
		Intervalo	3 aulas
	Unidade 3	Abertura	1 aula
		Capítulo 1	11 aulas
		Capítulo 2	11 aulas
3º trimestre (51 aulas)	Unidade 3	Capítulo 3	11 aulas
		Intervalo	3 aulas
	Unidade 4	Abertura	1 aula
		Capítulo 1	11 aulas
		Capítulo 2	11 aulas
		Capítulo 3	11 aulas
		Intervalo	3 aulas

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA SEMESTRAL			148 AULAS POR ANO
1º semestre (74 aulas)	Unidade 1	Abertura	1 aula
		Capítulo 1	11 aulas
		Capítulo 2	11 aulas
		Capítulo 3	11 aulas
		Intervalo	3 aulas
	Unidade 2	Abertura	1 aula
		Capítulo 1	11 aulas
		Capítulo 2	11 aulas
		Capítulo 3	11 aulas
		Intervalo	3 aulas
2º semestre (74 aulas)	Unidade 3	Abertura	1 aula
		Capítulo 1	11 aulas
		Capítulo 2	11 aulas
		Capítulo 3	11 aulas
		Intervalo	3 aulas
	Unidade 4	Abertura	1 aula
		Capítulo 1	11 aulas
		Capítulo 2	11 aulas
		Capítulo 3	11 aulas
		Intervalo	3 aulas

O planejamento é parte essencial do trabalho de toda escola. Ele põe em ação o currículo, dando visibilidade e garantindo que todos os componentes curriculares possam dialogar uns com os outros e que o professor possa adaptar o material didático disponível aos projetos da escola, às diferentes demandas educacionais que se impõem às redes de ensino, às expectativas da comunidade na qual a escola está inserida; o planejamento também permite que o professor organize o tempo escolar, estabelecendo a ordem e a progressão desejadas para a aprendizagem dos alunos e em acordo com a realidade local.

O livro didático é um dos instrumentos que faz parte do conjunto de recursos que o professor tem à disposição para implementar seu planejamento. Uma das características desse instrumento é o fato de ele ser pensado de forma genérica, isto é, ele não pode ser produzido com base na realidade de uma escola, rede de ensino ou região do país, mas deve tentar ser maleável o suficiente para se adaptar às diferentes realidades e condições educacionais em que será empregado.

Neste Manual, oferecemos algumas possibilidades para este ano, tendo em vista especificamente o que foi proposto no volume do 6º ano.

Além do aspecto relativo à distribuição dos capítulos e unidades ao longo do ano letivo, de acordo com o calendário escolar, o professor pode considerar que o volume do 6º ano oferece possibilidades de organização mais variadas. É verdade que um dos princípios dos volumes da coleção é a progressão das aprendizagens, e os capítulos e as unidades são apresentados em uma ordem considerada ideal (tendo em vista que representa não o que vai de fato ocorrer na escola, mas o que nós, os autores, tivemos como horizonte no momento de planejarmos a publicação). Porém, outros arranjos são possíveis e permitem a reorganização pelo professor do que o Livro do Estudante propõe, de modo que existe certa plasticidade que permite adaptar a ordem e progressão propostas dos capítulos e unidades às diferentes realidades das turmas, escolas e regiões.

Como o livro se organiza por capítulos que enfocam gêneros e temas, a proposta mais viável de reorganização consiste em pensar o trabalho por meio de agrupamentos de gêneros. Nessa perspectiva, antecipamos duas situações frequentes nas escolas, e damos indicações de planejamento que podem orientar o professor tendo em vista a plasticidade e adaptabilidade do livro a diversos contextos de utilização.

Situação 1: É preciso ou desejável condensar o que o volume propõe

Neste caso, é possível realizar um planejamento que agrupe capítulos das unidades. Com as unidades 1 e 2 isso é possível selecionando-se textos e atividades que serão trabalhadas. Por exemplo: os capítulos 1 e 2 da unidade 1 podem ser agrupados, e o professor seleciona e adapta, dos dois capítulos, o texto e as atividades que julgar mais convenientes, tendo em vista que, em ambos os capítulos, o gênero principal em foco é o conto maravilhoso. As atividades das seções pertencentes ao **A língua em foco** de ambos os capítulos podem ser facilmente agrupadas e adaptadas, para que seja possível trabalhar o que é proposto em apenas um dos textos de um dos dois capítulos. O mesmo princípio pode ser aplicado aos capítulos 1 e 2 da unidade 2, que enfocam o gênero história em quadrinhos. Com isso, o planejamento do professor ganha em dinamismo, e a progressão de aprendizagem indicada no livro não é quebrada, permitindo-se o trabalho com todas as habilidades requeridas na BNCC. Nas unidades 3 e 4, o mesmo princípio da condensação de capítulos pode ser efetivado. Na unidade 3, por exemplo, o diário e a carta pessoal são gêneros ligados ao relato de situações do dia a dia. Os conteúdos gramaticais e de análise linguística apresentados podem também ser facilmente adaptados de um capítulo para o outro, conforme o professor decida enfocar o diário pessoal ou a carta e, com isso, ganhar tempo e dinamismo em seu planejamento, sem, contudo, comprometer o trabalho com

as habilidades e o projeto de **Intervalo**. Já na unidade 4, o foco são as práticas de linguagem ligadas ao campo jornalístico-midiático: o professor pode escolher um ou dois dos gêneros apresentados nos capítulos e enfocar as habilidades com base neles.

Situação 2: É preciso ou desejável ampliar o que o volume propõe

Neste caso, além do que já foi sugerido anteriormente, em **Cronograma** (páginas LXV e LXVI deste Manual), com apresentações de filmes, atividades de pesquisa, ampliação do tempo dedicado à preparação das atividades sugeridas em **Intervalo**, etc., pode-se oferecer aos alunos, em cada capítulo, quando for considerado pertinente, estudo complementar dos gêneros enfocados, a partir de outros exemplos desses gêneros, aprofundando o trabalho que o Livro do Estudante já propõe. Isso é particularmente possível, por exemplo, com as histórias em quadrinhos, os contos maravilhosos, as notícias, as entrevistas e os textos de divulgação científica. Nessa oportunidade, além dos textos sugeridos nos capítulos, o professor e os alunos ganharão em diversidade se forem selecionados para leitura e análise exemplares desses gêneros colhidos junto a autores ou veículos de imprensa da região, ajudando os alunos a estabelecer ligações entre aquilo que o livro propõe e sua realidade local.

Objetivos do volume

O volume do 6º ano inaugura o estudo da língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com estudiosos do desenvolvimento da inteligência, como Piaget, os 11 anos – idade em que em geral os alunos iniciam o 6º ano – marcam o término do período que esse psicólogo identifica como o das operações concretas, iniciado aos 7 anos, para que, aos 12 anos, se inicie o período designado como o das operações formais.

Esse período que se estende dos 7 aos 11, aproximadamente, caracteriza-se por ações mentais dirigidas a objetos concretos. Aos 11 anos, podemos dizer que a criança já se aproxima da fase seguinte do desenvolvimento, que vai se constituir pela emergência do pensamento abstrato. Assim, se, por um lado, os alunos do 6º ano ainda podem estar profundamente ligados ao universo infantil e suas culturas, por outro, já começam a dar indícios de uma transformação que vai marcar o período de desenvolvimento que se inicia por volta dos 12 anos: a criança, na faixa dos 11 anos, começa a passar por um intenso processo de desenvolvimento físico e mental que vai desembocar na adolescência.

Por essas razões, procuramos valorizar no volume do 6º ano temáticas que, por um lado, contemplam elementos desse universo infantil e, por outro, já apontam para a emergência da personalidade jovem. A atividade de fabulação continua sendo intensa nesse período do desenvolvimento, e a criatividade se desenvolve intensamente no sentido de projeção do futuro. Além disso, na organização escolar, o 6º ano representa uma ruptura importante. Se, até o 5º ano, os alunos tinham, na maioria dos casos, um professor responsável pelo ensino de quase todas as disciplinas escolares, o que, do ponto de vista do desenvolvimento, garantia uma grande vinculação emocional a essa figura docente, a partir do 6º ano, tudo muda: vários professores para várias disciplinas, que se tornam cada vez mais bem demarcadas e diferenciadas umas das outras; além disso, o convívio nos espaços escolares passa a se dar com outros alunos mais velhos, que já se encontram na adolescência e começam a formar grupos que se identificam por meio de diversas culturas juvenis. Essa fase pode se afigurar, portanto, como de grande tensão.

Tendo em vista todas as questões relativas ao desenvolvimento dos alunos, no que concerne ao volume do 6º ano desta coleção, procuramos levar em conta essas características, propondo um conjunto de temáticas que, ao mesmo tempo, trazem elementos relacionados ao mundo infantil e apontam para a emergência das culturas juvenis e da adolescência. Isso se dá de forma paulatina e em todo o volume, planejado para ser trabalhado ao longo do ano letivo. Associado a essas temáticas, que evoluem durante o estudo, procuramos elencar um conjunto de gêneros textuais para dar suporte ao trabalho com as diversas práticas de linguagem. Em consequência dessas escolhas, o volume do 6º ano começa com a unidade "Era uma vez...", que enfoca justamente a criatividade dos alunos por meio da leitura de histórias da tradição, contos maravilhosos, paródias de contos maravilhosos e pequenos textos dramáticos baseados em fábulas. O trabalho com essa primeira unidade, como o professor poderá notar, traz marcas das culturas infantis (por meio das histórias e contos maravilhosos, tão intensamente trabalhados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), e, ao mesmo tempo, já dá início à exploração dessas histórias que estimulam a criatividade, por meio do trabalho com a paródia.

Na sequência, na unidade 2, o trabalho com textos multimodais (história em quadrinhos, resenha crítica em vídeo), já iniciado na unidade 1 (com o texto dramático), é introduzido, de modo que os alunos possam perceber que as práticas do campo artístico-literário são múltiplas, variadas e estão profundamente ligadas a diferentes formas de expressão e linguagem, o que é bastante característico das culturas juvenis.

O trabalho deste volume prossegue na unidade 3, em que entram em cena fortemente o estudo de gêneros ligados à expressão da subjetividade, como o diário e as cartas pessoais, seguidos da organização de uma campanha de propaganda contra o racismo. Nesse ponto, a temática se desloca um pouco do universo infantil das histórias e já começa a introduzir questões que são profundamente características das culturas juvenis e da adolescência, como a construção da subjetividade, as diferenças, o respeito ao outro e a construção das (diversas) identidades. Não por acaso, o trabalho com o diário pessoal e as cartas é proposto neste volume do 6º ano, ao lado da campanha de propaganda: dos gêneros enfocados no volume, o diário pessoal e as cartas são provavelmente aqueles que estão mais ligados aos eventos concretos vivenciados pelos alunos, ao relato do que aconteceu com eles, aos acontecimentos do dia a dia, o que ajuda os alunos a se aproximarem de formas de relato, respeitando sua fase do desenvolvimento, ainda muito ligada às operações concretas. E, ao mesmo tempo, a campanha de propaganda permite expressar, de forma contundente, posicionamentos relativos às diferenças e ao respeito ao outro, que marcam, também de forma bastante concreta, o processo inicial da constituição da identidade adolescente.

Por fim, na unidade 4, o trabalho com a notícia prossegue com as formas de relato, e são também introduzidos gêneros como a entrevista e o texto de divulgação científica, que aproximam dois campos discursivos: o jornalístico-midiático e o das práticas de estudo e pesquisa. Não por acaso, o fim desta unidade é marcado pela produção de um jornal, que deve aproximar os alunos do 6º ano ainda mais dos colegas de outros anos de estudo, e já antecipa o início do trabalho de construção da identidade, que vai se desenvolver a partir do volume do 7º ano.

No que concerne ao eixo da análise linguística, a progressão proposta se justifica principalmente por duas razões: primeira, retoma muitos dos conhecimentos construídos ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sistematizando-os e introduzindo elementos de reflexão sistemática sobre a língua, conforme se explicou anteriormente neste Manual (cf. o item "A gramática no texto e a análise linguística"); segunda, ordena esses elementos em uma progressão que procura combinar o estudo dos aspectos morfossintáticos, semânticos, textuais e discursivos aos aspectos relacionados com as convenções formais (ortografia e pontuação) ligadas à sistematização da língua escrita. Esse modo de combinar os elementos da análise linguística, além de estar de acordo com o que prevê a BNCC para o 6º ano, leva em conta o estudo dos gêneros e das práticas de linguagem que se desdobra nas quatro unidades do volume.

Por todas essas razões, acreditamos que o volume do 6º ano fornecerá subsídios plenos para o professor em suas atividades de ensino da língua portuguesa e para os alunos, em seu processo de aprendizagem, que continuará até o final do Ensino Fundamental.

Proposta pedagógica de cada capítulo – Objetivos e justificativas

Unidade 1 — No mundo da fantasia

Com base no tema **No mundo da fantasia**, a unidade propõe o estudo de alguns gêneros que circulam pelo campo artístico-literário: conto maravilhoso, paródia de conto maravilhoso e texto dramático, de modo a suscitar a reflexão sobre fruição literária, relações entre textos literários e imaginação. Os estudos de língua concentram-se nas reflexões sobre linguagens, variedades linguísticas e figuras de linguagem. Em **Intervalo**, os alunos são convidados a organizar um evento para compartilhar com a comunidade suas produções.

Capítulo 1 — Era uma vez...

Objetivos pedagógicos

Neste capítulo os alunos vão:

- ler um conto maravilhoso, identificar sua organização e os elementos de uma narrativa;
- observar imagens de um filme de animação, refletir sobre o que expressam e sobre como os sentidos são produzidos nelas;
- ouvir um conto maravilhoso em formato *podcast* e perceber alguns dos recursos utilizados em uma narração oral;
- refletir sobre linguagem verbal e linguagem não verbal e textos multimodais;
- refletir sobre interlocutores de uma situação comunicativa;
- produzir um conto maravilhoso.

Justificativa

Este capítulo tem como principal objetivo mobilizar práticas do campo artístico-literário, por meio do trabalho com o gênero conto maravilhoso, a fim de que os alunos possam fruir desses textos e valorizá-los como manifestações artísticas e culturais representativas. Para tanto, explorando aspectos relacionados ao tema do mundo da fantasia e do encantamento, eles vão ler um exemplar de conto maravilhoso. Com o objetivo de refletir sobre os valores e as crenças presentes nesses textos e de observar como eles podem ser adaptados para outras linguagens, também vão analisar cenas do filme de animação *Valente* para perceber de que modo os sentidos são construídos nessas imagens e como essa narrativa subverte algumas características dos contos maravilhosos clássicos. Os alunos ainda vão ouvir um conto maravilhoso gravado em formato de *podcast*, reconhecendo e valorizando a fonte oral do gênero e percebendo que recursos da oralidade são mobilizados em uma narração dessa natureza. Após esse contato com as diferentes linguagens por meio de exemplos significativos, os alunos vão sistematizar os conceitos de linguagem e língua e, então, mobilizar esses conhecimentos na análise de textos diversos. Por fim, concluindo o capítulo, os alunos vão produzir um conto maravilhoso que vai compor um livro a ser elaborado pela turma e compartilhado com a comunidade escolar.

No final desta unidade, há **Intervalo**, que sugere a organização de um evento com o objetivo de possibilitar, entre outras coisas, a circulação, pela comunidade escolar, das produções desenvolvidas pelos alunos durante o estudo da unidade. Trata-se de uma atividade com várias etapas e que demanda tempo; por isso, assim que considerar conveniente, leia com a turma essa proposta para poderem dar início aos trabalhos.

Neste capítulo, procurou-se favorecer, principalmente, o desenvolvimento das habilidades EF69LP44 e EF69LP54 e das competências de Língua Portuguesa 3 e 9, em articulação com as competências gerais 3 e 9, que preveem um esforço para o exercício da empatia e da cooperação.

Capítulo 2 – Depois do final feliz

Objetivos pedagógicos

Neste capítulo os alunos vão:

- ler uma paródia de conto maravilhoso;
- identificar os elementos essenciais de uma paródia;
- refletir sobre as variedades que uma língua pode ter;
- retomar seus conhecimentos sobre as relações entre as letras das palavras e os sons representados por elas;
- produzir paródia de conto maravilhoso.

Justificativa

Este capítulo tem como principal objetivo mobilizar práticas do campo artístico-literário, por meio do trabalho com o gênero paródia de conto maravilhoso, a fim de que os alunos possam fruir desses textos e valorizá-los como manifestações artísticas e culturais representativas. Para tanto, explorando aspectos relacionados ao tema do mundo da fantasia, os alunos vão ler e interpretar uma paródia de conto maravilhoso de escritor da atualidade, e posteriormente fazer uma leitura expressiva desse conto para perceber que fatores como entonação, timbre da voz e inclusão de pausas significativas contribuem para a construção de sentido do texto. A partir da análise da transcrição de um trecho da fala do autor da paródia, os alunos vão sistematizar os conceitos de variação linguística, variedades linguísticas e norma-padrão, refletindo também sobre a questão do preconceito linguístico. Depois, com base na observação de trechos da paródia, os alunos vão retomar seus conhecimentos sobre a relação entre as letras e os sons trabalhados

nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, concluindo o capítulo, vão produzir uma paródia de conto maravilhoso com base nas características do gênero, que fará parte de um livro a ser elaborado pela turma no encerramento da unidade 1, em **Intervalo**, e compartilhado com a comunidade escolar.

Neste capítulo, procurou-se favorecer, principalmente, o desenvolvimento das habilidades EF69LP47, EF67LP27 e EF67LP28 e das competências de Língua Portuguesa 3, 7 e 9, em articulação com as competências gerais 3 e 4, valorizando a diversidade de manifestações artísticas e o uso de diferentes linguagens.

Capítulo 3 — Fábulas em cena!

Objetivos pedagógicos

Neste capítulo os alunos vão:

- ler um texto teatral, adaptado de uma fábula;
- identificar os elementos essenciais de um texto teatral e de uma fábula;
- conhecer alguns recursos expressivos da língua, chamados de figuras de linguagem;
- conhecer e diferenciar o encontro consonantal e o dígrafo;
- produzir texto teatral a partir de fábulas.

Justificativa

Este capítulo tem como principal objetivo mobilizar práticas do campo artístico-literário, por meio do trabalho com dois gêneros: o texto dramático, gênero principal, e a fábula, gênero secundário, a fim de que os alunos possam fruir desses textos e valorizá-los como manifestações artísticas e culturais representativas. Para tanto, vão explorar os elementos essenciais desses gêneros e aspectos relacionados à expressividade dos textos, estudando recursos expressivos da língua e compreendendo seus efeitos de sentido. Depois, os alunos vão sistematizar o conceito de figuras de linguagem e, então, identificar algumas delas no uso cotidiano da língua por meio da análise de ditados populares. Por fim, concluindo o capítulo, os alunos vão produzir um texto teatral a partir de uma fábula e realizar uma leitura dramática do texto criado. Em **Intervalo**, a sugestão é organizarem a encenação de um texto dramático para a comunidade.

Neste capítulo, as propostas procuram favorecer, principalmente, o desenvolvimento das habilidades EF69LP47, EF67LP27 e EF67LP29 e das competências de Língua Portuguesa 1 e 2, em articulação com as competências gerais 3 e 9, que propiciam um olhar empático, coletivo, respeitoso e dialógico.

Unidade 2 – Crianças

Com base no tema mundo da infância e dos direitos da criança e do adolescente, a unidade propõe o estudo de alguns gêneros que circulam pelos campos artístico-literário e jornalístico-midiático: história em quadrinhos e resenha crítica, de modo a suscitar a reflexão sobre diferentes linguagens na construção de uma história em quadrinhos, a fruição desse gênero e também a possibilidade de ser empregado para levar crianças e adolescentes a conhecer seus direitos e a importância da resenha crítica como instrumento a ser usado para selecionar objetos culturais a serem consumidos. Os estudos de língua concentram-se nas reflexões sobre situação comunicativa e intencionalidade discursiva, gêneros textuais, substantivo e intertextualidade. Em **Intervalo**, os alunos são convidados a organizar um evento para compartilhar com a comunidade suas produções.

Capítulo 1 – A princesa do pé quebrado

Objetivos pedagógicos

Neste capítulo os alunos vão:

- ler uma história em quadrinhos;
- relacionar as linguagens empregadas em uma história em quadrinhos e em uma fotografia;
- observar a relação entre linguagem verbal e linguagem não verbal em uma história em quadrinhos;
- refletir sobre situação comunicativa, intencionalidade discursiva e gêneros textuais;
- retomar e diferenciar ditongos, tritongos e hiatos;
- produzir uma história em quadrinhos.

Justificativa

Este capítulo tem como principal objetivo mobilizar práticas do campo artístico-literário, por meio do trabalho com o gênero história em quadrinhos, a fim de que os alunos possam fruir desses textos e valorizá-los como manifestações artísticas e culturais representativas. Para tanto, vão explorar os elementos essenciais desse gênero e aspectos relacionados à interpretação do texto, estudando recursos expressivos da língua e compreendendo seus efeitos de sentido. Em seguida, vão comparar as linguagens empregadas na história em quadrinhos e em uma fotografia, observando as semelhanças e diferenças. Depois os alunos vão refletir sobre situação comunicativa, intencionalidade discursiva e gêneros textuais. Finalizando os estudos sobre a língua, vão retomar e diferenciar ditongos, tritongos e hiatos. Por fim, concluindo o capítulo, os alunos vão produzir uma história em quadrinhos, que integrará uma mostra de quadrinhos, a ser produzida em **Intervalo**, no final da unidade.

No estudo do gênero história em quadrinhos, os alunos retomam a habilidade EF15LP14 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Neste capítulo, procurou-se favorecer, principalmente, o desenvolvimento das habilidades EF69LP47, EF67LP08 e EF67LP30 e das competências de Língua Portuguesa 2 e 9, em articulação com as competências gerais 3 e 4, permitindo aos alunos a prática da diversidade artístico-cultural e o trabalho com diferentes linguagens, no caso, os quadrinhos.

Capítulo 2 – Quais são os seus direitos?

Objetivos pedagógicos

Neste capítulo os alunos vão:

- ler e produzir história em quadrinhos;
- observar a relação entre as linguagens verbal e não verbal nas histórias em quadrinhos;
- conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- estudar o substantivo, suas classificações e flexões;
- relembrar como se faz a divisão silábica das palavras;
- observar legendas e diferentes balões utilizados em histórias em quadrinhos.

Justificativa

Neste capítulo, práticas do campo artístico-literário são mobilizadas por meio da leitura, do estudo e da produção de histórias em quadrinhos, a fim de que os alunos possam fruir desses textos, compreender suas características e valorizá-los como manifestações artísticas e culturais. Também é objetivo do trabalho desenvolvido a observação da relação entre as linguagens verbal e não verbal em histórias em quadrinhos. A leitura central sugerida explora de forma lúdica o *Estatuto da Criança e do Adolescente* e permite aos alunos refletir e discutir sobre os direitos dos jovens, sobre o papel de textos legais e sobre formas como podem ser organizados. Após o contato com as diferentes linguagens por meio de exemplos significativos, os alunos vão sistematizar o conceito de substantivo, sua classificação e flexão, por meio do trabalho com textos diversos. Há também a exploração da divisão silábica como habilidade importante da escrita. Ao final do capítulo, os alunos produzem uma história em quadrinhos empregando recursos expressivos e abordando os direitos de crianças e adolescentes.

No final desta unidade, o material produzido vai compor uma **Mostra de Quadrinhos** a ser elaborada pela turma e que fará parte do evento **Intervalo**, que tem entre seus objetivos a circulação, pela comunidade escolar, das produções desenvolvidas pelos alunos durante o estudo da unidade. Por ser uma atividade com várias etapas e que demanda tempo, leia com a turma essa proposta para poderem dar início aos trabalhos, assim que considerar conveniente.

Neste capítulo, procurou-se favorecer, principalmente, o desenvolvimento das habilidades EF69LP48, EF67LP15 e EF06LP04 e das competências de Língua Portuguesa 3 e 5, em articulação com as competências gerais 3, 4, 9 e 10.

Capítulo 3 — Conhecer para escolher

Objetivos pedagógicos

Neste capítulo os alunos vão:

- ler e analisar uma resenha crítica;
- ler, analisar e comparar capa e quarta capa de livro e cartaz de filme;
- refletir sobre o que é a intertextualidade e o papel que ela desempenha na construção dos textos;
- diferenciar as sequências descritivas e as sequências avaliativas de uma resenha, por meio das quais o autor descreve e avalia um objeto cultural;
- analisar e produzir resenhas em vídeo.

Justificativa

Este capítulo tem como principal objetivo mobilizar práticas dos campos artístico-literário e jornalístico-midiático, por meio do trabalho com o gênero resenha crítica, a fim de que os alunos possam participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, reconhecendo gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. Para tanto, os alunos vão ler e analisar uma resenha crítica; ler, analisar e comparar capa e quarta capa de livro e cartaz de filme; diferenciar as sequências descritivas e as sequências avaliativas de uma resenha, por meio das quais o autor descreve e avalia um objeto cultural. Depois, os alunos vão mobilizar conceitos gramaticais estudados em capítulos anteriores para desenvolver uma análise linguística da intertextualidade e o papel que ela desempenha na construção dos textos. Por fim, concluindo o capítulo, os alunos vão assistir a uma resenha em vídeo, analisá-la e produzir uma outra resenha em vídeo a ser compartilhada no evento final da unidade, **Intervalo**.

Procurou-se favorecer, principalmente, o desenvolvimento das habilidades EF69LP45, EF67LP38 e EF67LP12 e das competências de Língua Portuguesa 7 e 10, em articulação com as competências gerais 3 e 4, que propiciam um olhar empático, coletivo, respeitoso e em atividades de leitura e de produção dialógica.

Unidade 3 – Eu no mundo

Com base no tema da construção da identidade, a unidade propõe o estudo de alguns gêneros que circulam pelos campos da vida cotidiana, jornalístico-midiático e/ou artístico-literário: diário pessoal, carta pessoal e propaganda, de modo a suscitar a reflexão sobre diversidade cultural, racismo e empatia. Os estudos de língua concentram-se nas reflexões sobre adjetivo, artigo, numeral, flexão verbal e acentuação gráfica. Em **Intervalo**, os alunos são convidados a organizar um evento para compartilhar com a comunidade suas produções.

Capítulo 1 — No meio do fogo

Objetivos pedagógicos

Neste capítulo os alunos vão:

- ler e produzir uma página de diário pessoal;
- fazer uma leitura de gráficos e estabelecer relações com a página de diário pessoal lida no início do capítulo;
- reconhecer o papel do adjetivo, do artigo e do numeral como determinantes do nome (o substantivo) e as possibilidades de flexão dessas classes de palavras.

Justificativa

Este capítulo tem como principal objetivo o estudo do diário pessoal, um gênero que transita por campos como o da vida cotidiana, o jornalístico-midiático e mesmo o artístico-literário.

Neste capítulo, em que se se explora o gênero textual diário pessoal e em que se reflete sobre a leitura de gráficos e sobre o papel de determinantes do substantivo e sobre suas possibilidades de flexão, procura-se favorecer o desenvolvimento principalmente das habilidades EF69LP44, EF69LP47 e EF06LP06 e das competências de Língua Portuguesa 3 e 9, em articulação com as competências gerais 1, 3 e 9.

Capítulo 2 — A descoberta

Objetivos pedagógicos

Neste capítulo os alunos vão:

- ler e produzir carta pessoal;
- discutir as diferentes formas de manifestação do racismo;
- refletir sobre o papel dos diferentes tipos de pronomes nos textos;
- relembrar a classificação das palavras de acordo com a posição da sílaba tônica;
- identificar o uso das diversas linguagens na construção de textos variados.

Justificativa

Este capítulo tem como principal objetivo mobilizar a competência 9 da Educação Básica proposta pela BNCC por meio do estudo do gênero carta pessoal, a fim de que os alunos possam desenvolver a empatia, a valorização das diferenças, percebendo também as violências veladas que às vezes podem nos cercar. Para tanto, os alunos vão ler uma carta pessoal, procurar compreendê-la e observar sua organização, assim como procurar identificar as relações que se estabelecem entre as crianças na situação relatada na carta, entre outras. Após esse contato com o gênero e depois de participarem de discussões e reflexões a respeito do tema, os alunos vão estudar tipos de pronomes e analisar o seu uso em textos diversos. Depois vão retomar a classificação das palavras de acordo com a sílaba tônica. Por fim, concluindo o capítulo, vão produzir cartas pessoais, que serão compartilhadas com a comunidade escolar, no evento organizado em **Intervalo**.

Neste capítulo, procurou-se favorecer, principalmente, o desenvolvimento das habilidades EF69LP44, EF69LP56 e EF06LP12 e das competências de Língua Portuguesa 2 e 3, em articulação com as competências gerais 1, 3 e 9, que favorecem a empatia, o respeito ao outro e à sua forma de expressão, a qual é amplamente exercitada.

Capítulo 3 — Nenhum a menos!

Objetivos pedagógicos

Neste capítulo os alunos vão:

- ler propagandas produzidas para uma mesma campanha;
- refletir e discutir sobre o racismo no país;
- refletir sobre o papel dos verbos e saber de suas possibilidades de flexão;
- retomar e aprofundar as regras de acentuação das palavras de nossa língua;
- produzir propagandas para uma campanha da turma contra o racismo.

Justificativa

Este capítulo tem como principal objetivo mobilizar práticas do campo da vida pública e do campo jornalístico-midiático, por meio do trabalho com peças de propaganda de uma campanha de combate ao racismo. Para isso, os alunos vão inicialmente explorar uma propaganda construída em duas partes, um cartaz e um pequeno texto verbal que integram a campanha "Não é coincidência, é racismo", promovida pelo Unicef como forma de combate a esse problema. Além disso, vão refletir criticamente sobre as ideias apresentadas nesses textos e compartilhar suas impressões, considerando o modo como percebem essas questões na comunidade em que vivem. Os alunos também vão identificar as características composicionais das propagandas e os recursos usados em sua argumentação. Neste capítulo, com base nesses textos e em outros, serão retomados os estudos sobre os verbos e será estudada a acentuação gráfica. Finalizando os estudos do capítulo e preparando-se para o evento a ser organizado em **Intervalo**, a turma vai organizar uma campanha de propaganda contra o racismo, produzindo peças para formar a campanha que circulará no evento.

Procurou-se favorecer, principalmente, o desenvolvimento das habilidades EF69LP02, EF69LP04 e EF69LP17 e das competências de Língua Portuguesa 6 e 7, em articulação com as competências gerais 7, 9 e 10, que propiciam um olhar empático, coletivo, respeitoso e em atividades de leitura e de produção dialógica.

Unidade 4 – Verde, adoro ver-te!

Com base no tema meio ambiente, a unidade propõe o estudo de alguns gêneros que circulam pelo campo jornalístico-midiático e, em alguns casos, pelo campo de estudo e pesquisa: entrevista, notícia, artigo de divulgação científica, de modo a suscitar a reflexão sobre questões do meio ambiente. Os estudos de língua concentram-se nas reflexões sobre os verbos. Em **Intervalo**, os alunos são convidados a organizar um evento para compartilhar com a comunidade suas produções.

Capítulo 1 – É hora de mudar!

Objetivos pedagógicos

Neste capítulo os alunos vão:

- ler e produzir uma entrevista;
- refletir sobre as questões que envolvem o meio ambiente no planeta;
- refletir sobre os tempos verbais;
- examinar as circunstâncias em que formas verbais apresentam terminação em **-ram** e terminação em **-rão**.

Justificativa

Este capítulo tem como um de seus objetivos mobilizar práticas do campo jornalístico-midiático, por meio do trabalho com o gênero entrevista, a fim de que os alunos possam compreender características do gênero e sua função social. Para tanto, explorando aspectos relacionados ao meio ambiente e a problemas ambientais atuais, os alunos são convidados a refletir sobre o comportamento humano em relação ao meio ambiente. Também é objeto de estudo no capítulo a classe gramatical dos verbos, com foco nos tempos verbais, nos modelos de conjugação e no uso das terminações **-ram** e **-rão**. Além disso, faz parte do trabalho desenvolvido no capítulo a análise de cartaz de propaganda cujo tema está relacionado à proteção ambiental. No final do capítulo, os alunos são convidados a produzir uma entrevista, aplicando os conhecimentos a respeito do gênero. Ao término da unidade, em **Intervalo**, os alunos organizarão um jornal sobre meio ambiente, a ser compartilhado com a comunidade escolar.

Neste capítulo, procurou-se favorecer, principalmente, o desenvolvimento das habilidades EF69LP15, EF67LP25 e EF06LP04 e das competências de Língua Portuguesa 3 e 6, em articulação com as competências gerai 7, 9 e 10, que preveem o desenvolvimento da consciência socioambiental e um esforço para o exercício da empatia e da cooperação.

Capítulo 2 — Vai virar água!

Objetivos pedagógicos

Neste capítulo os alunos vão:

- ler uma notícia e observar sua organização;
- refletir sobre as questões que envolvem o aquecimento global;
- refletir sobre a necessidade de desenvolver uma postura crítica

perante as matérias jornalísticas e perceber as estratégias de linguagem utilizadas para criar a impressão de neutralidade;
- retomar o estudo dos verbos e observar o papel que desempenham na estruturação de orações e períodos;
- conhecer princípios básicos que norteiam a concordância verbal segundo a norma-padrão;
- planejar e produzir notícias para um jornal da turma.

Justificativa

Este capítulo tem como principal objetivo mobilizar práticas do campo jornalístico-midiático, por meio do trabalho com a notícia, de maneira a chamar a atenção dos alunos para a importância da notícia no meio jornalístico, para sua estrutura composicional, convidando-os a produzir notícias escritas e em outras modalidades, que serão compartilhadas com a comunidade no evento proposto em **Intervalo**, ao final da unidade. Os textos em estudo possibilitam também a discussão e a reflexão sobre o meio ambiente, a retomada da questão do aquecimento global em discussão na entrevista do capítulo 1, que aqui recebe outro enfoque, além de favorecerem a compreensão da organização de orações e períodos.

Neste capítulo, procurou-se favorecer, principalmente, o desenvolvimento das habilidades EF69LP03, EF69LP17 e EF06LP01 e das competências de Língua Portuguesa 2 e 3, em articulação com as competências gerais 7 e 10, que preveem o desenvolvimento da consciência socioambiental e um esforço para o exercício da empatia e da cooperação.

Capítulo 3 — Perdas coletivas

Objetivos pedagógicos

Neste capítulo os alunos vão:
- ler um artigo de divulgação científica;
- refletir sobre a necessidade de proteger o meio ambiente;
- comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas por diferentes veículos, analisando a perspectiva de cada um;
- retomar os estudos sobre o verbo e seu papel nas orações;
- observar o uso das terminações **-izar/-ar** e **-oso** em certas palavras;
- produzir artigo de divulgação científica, a ser publicado em jornal organizado pela turma.

Justificativa

Este capítulo tem como principal objetivo mobilizar práticas do campo de estudo e pesquisa e do campo jornalístico-midiático, por meio do trabalho com o artigo de divulgação científica, propondo a leitura e a compreensão de um texto dessa natureza, a observação de seus aspectos composicionais, assim como a produção de um texto do mesmo gênero, que terá como possibilidade de circulação o jornal a ser organizado pela turma no final da unidade. A produção do gênero incentiva um trabalho de pesquisa de revisão bibliográfica sobre meio ambiente. Essa produção será, ao final da unidade, compartilhada com a comunidade escolar no evento a ser organizado, conforme proposta em **Intervalo**. O artigo de divulgação científica que abre o capítulo e as matérias jornalísticas transcritas ao longo do capítulo possibilitam conversas e reflexões sobre a importância de se preservar o meio ambiente, respeitar a natureza compreendendo que todos os seres vivos têm sua importância. A comparação de textos proposta em atividades favorece a observação das características do gênero, da distinção entre fato e opinião, assim como da construção de certa objetividade no texto.

Neste capítulo, procurou-se favorecer, principalmente, o desenvolvimento das habilidades EF69LP03, EF67LP04 e EF67LP32 e das competências de Língua Portuguesa 2 e 6, em articulação com as competências gerais 7 e 10, que preveem o desenvolvimento da consciência socioambiental e um esforço para o exercício da empatia e da cooperação.

Sugestões e orientações específicas para o trabalho com o livro

Unidade 1

Capítulo 1

Texto de leitura

Atividade preparatória

Antes da leitura do conto, convide os alunos a levantar hipóteses sobre o texto com base no título da história: "Os sete corvos". Para isso, faça perguntas. Por exemplo: "Como pode ser uma história com esse título?"; "O que você espera de um conto maravilhoso com um título assim?".

Pergunte se alguém da turma conhece o conto. Caso algum aluno conheça, solicite que não revele o desenrolar da história. Também incentive a turma a refletir sobre o uso do termo **corvos**: Quais podem ser seus significados? Ao longo da conversa, comente que os corvos são aves grandes, com penas pretas, que emitem um som considerado desagradável por algumas pessoas. O termo **corvo** também designa um urubu (urubu-de-cabeça-preta), que é uma ave associada à morte, pois alimenta-se de carne em decomposição.

Atividade complementar

Selecione e leia para a turma um conto maravilhoso que tenha sido adaptado para o cinema, como "Cinderela", "A pequena sereia", "Branca de Neve e os sete anões", "A Bela e a Fera", "A Bela Adormecida" e "Aladim". Se possível, assista com a turma a uma dessas adaptações e promova uma discussão em que se apontem diferenças e semelhanças entre a história contada em linguagem cinematográfica e a contada em linguagem verbal. Lembre-se de perguntar qual delas preferiram e por quê.

Estudo do texto

Compreensão e interpretação

Atividade preparatória

Logo após a leitura do conto, retome com a turma as hipóteses sobre a história que levantaram considerando o título da narrativa, entre outros elementos. Incentive-os a pensar se a história comprovou ou não essas hipóteses.

Cruzando linguagens

Interdisciplinaridade

A atividade 5 pode ser aprofundada para estabelecer uma conexão interdisciplinar com o componente **História**, levando os alunos a refletir sobre os papéis sociais das mulheres nas sociedades medievais, de modo a contemplar a habilidade EF06HI19.

Trocando ideias

Tema Contemporâneo Transversal: Cidadania e Civismo (Vida Familiar e Social)

Competências gerais: 8, 9

Competência específica de Linguagens: 3

Habilidade: EF69LP15

Aproveitando as situações de conflito familiar retratadas no conto lido e no filme estudado em **Cruzando linguagens**, esta atividade tem o objetivo de levar os alunos a perceber que, muitas vezes, em situações de conflito, as pessoas podem tomar atitudes impensadas que geram mal-estar, mágoa e arrependimento.

Para ajudar a turma a estabelecer formas de comunicação não violentas e uma cultura de paz na escola, proponha uma reflexão sobre a necessidade de manter a calma, respirar fundo e pensar melhor antes de dar respostas impulsivas ou desejar o mal a outras pessoas. Ajude os alunos a perceber que conflitos existem, mas podemos lidar com eles com certa calma, mantendo nossas atitudes sob controle. Ouvir o outro, perceber seus sentimentos e suas razões, assim como expor os nossos, é o caminho para o diálogo respeitoso, em que as diferenças podem encontrar possibilidades de convivência pacífica.

Sugestão para o professor

Para saber mais de comunicação não violenta, procure pelo livro *Comunicação não violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*, de Marshall B. Rosenberg (São Paulo: Ágora, 2021). Ou acesse o vídeo: *O que é Comunicação Não Violenta (CNV)?* CNV em Rede (4:42 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6pbpOV7_8RY&-t=25s. Acesso em: 5 nov. 2021.

Oralidade em foco

Atividade preparatória

Pergunte aos alunos em que situação costumam ouvir/contar histórias. Ao longo dos relatos, chame a atenção deles para o fato de que as narrativas ocorrem em diversas situações, algumas mais corriqueiras (por exemplo, ao contarmos episódios de nosso dia a um amigo), outras de modo mais especial (por exemplo, ao se formar uma roda em torno de uma pessoa conhecida por ser contadora de histórias).

Procure criar um clima acolhedor, em que os alunos se sintam respeitados para compartilhar hábitos de leitura e de contação de histórias na família, ao longo da infância, ou outras situações.

Ajude-os a rememorar a sensação de escutar alguém narrar histórias; no caso de relatos em que se conta com a visualização do contador, destaque a importância do uso do corpo, dos gestos e das expressões de quem narra e assim ajuda a dar vida à narrativa. Então pergunte como é possível dar essa vida à história quando não se conta com o sentido da visão, ou seja, quando apenas se escuta a narrativa. Aproveite as hipóteses dos alunos para ressaltar a importância dos detalhes sonoros, ou seja, o uso de diferentes entonações, sons variados, pausas, tons de voz, etc.

Incentive os alunos a levantar hipóteses, que poderão ser retomadas após a atividade feita: Será que a escuta de uma narrativa pode despertar mais nossa imaginação do que a observação dessa narrativa em audiovisual, por exemplo? Ou seja, quanto menos sentidos são usados para o relato, mais é preciso exercitar a imaginação ou não? O objetivo é possibilitar aos alunos a reflexão sobre o que aguça a imaginação; não há resposta correta. Possibilite à turma que se expresse e, no final da atividade, retome essas questões perguntando se mudaram de opinião e por quê. Assim poderão refletir sobre a importância da escuta, sobre as relações entre as percepções dos sentidos e a imaginação, sobre a construção literária.

Atividade complementar

Como o *podcast* sugerido apresenta um final diferente para a história de "A Bela Adormecida", após a análise, retome com os alunos o levantamento dos momentos da narrativa e seus elementos realizado antes da escuta. Então, discuta o final diferente da história. Pergunte, por exemplo, o que os alunos acharam do final proposto pela narradora e de que modo esse novo final se relaciona com as discussões atuais sobre os papéis de homens e mulheres na sociedade. Enquanto no conto maravilhoso original Aurora é salva da maldição de Malévola após ser beijada pelo príncipe, no *podcast* ouvido ela acorda sozinha após 100 anos e tem a possibilidade de conhecer seu pretendente melhor antes de decidir se quer ou não se casar com ele. Desse modo, a postura passiva da protagonista é substituída por atitudes mais autônomas e conscientes, o que reflete uma mudança no modo como as mulheres têm sido vistas na sociedade atualmente.

Sugestão para o aluno

Para ouvir outras histórias em formato *podcast*, acesse com os alunos o *site Deixa que eu conto*. Disponível em: https://www.deixaqueeuconto.org.br/. Acesso em: 17 mar. 2022.

A língua em foco

Linguagem: ação e interação

Sugestão para o professor

Para aprofundar o conceito de linguagem, consulte, por exemplo, a definição desse termo no *Glossário Ceale*. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/linguagem. Acesso em: 11 nov. 2021.

Interlocutores

Sugestão para o professor

Para aprofundar o conceito de interlocutor, consulte, por exemplo, a definição de interação verbal no *Glossário Ceale*. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/interacao-verbal. Acesso em: 15 mar. 2022.

Produção de texto

Conto maravilhoso: construção e recursos expressivos

Sugestão para o professor

Para saber mais dos elementos presentes em contos maravilhosos apontados por Vladimir Propp, consulte o livro *Morfologia do conto maravilhoso*, de Vladimir Y. Propp (São Paulo: Forense Universitária, 2006). Nele, com base na análise de cem contos russos, o estudioso apresenta os 31 elementos dos contos maravilhosos em geral, como o afastamento, a reação e o regresso do herói, a missão cumprida, entre outros.

Atividade complementar

Peça aos alunos que leiam o parágrafo a seguir, do conto "Os sete corvos", e o reescrevam transformando o narrador-observador (foco narrativo em 3ª pessoa) em um narrador-personagem, que assuma a identidade do pai (foco narrativo em 1ª pessoa). Solicite que sublinhem as partes que sofreram alteração.

> Seu sonho foi realizado. Uma menina nasceu! O pai ficou muito contente. Mas a saúde do bebê era frágil. Com medo de

que ela morresse, o pai decidiu batizá-la em casa. Enquanto o padre não chegava, pediu para um dos filhos ir ao riacho mais próximo, buscar água para o batismo. Os outros seis foram atrás. Todos queriam ser o primeiro a levar água para o pai.

Resposta:

Meu sonho foi realizado. Uma menina nasceu! Fiquei muito contente. Mas a saúde do bebê era frágil. Com medo de que ela morresse, decidi batizá-la em casa. Enquanto o padre não chegava, pedi para um dos meus filhos ir ao riacho mais próximo, buscar água para o batismo. Os outros seis foram atrás. Todos queriam ser o primeiro a me trazer a água.

Capítulo 2

Texto de leitura

Atividade preparatória

Leia os parágrafos que antecedem a leitura da capa do livro *Felizes quase sempre* e do conto e peça aos alunos que imaginem o que acontece com os personagens dos contos maravilhosos depois da frase "E foram felizes para sempre". Crie uma atmosfera agradável, em que todos se sintam à vontade para compartilhar suas ideias. Procure ajudar os alunos a organizar os turnos de fala, de modo que consigam se expressar sem atropelos e possam ser ouvidos com respeito e atenção.

Você também pode perguntar se eles conhecem textos, histórias em quadrinhos, animações e filmes que alteram o enredo de contos maravilhosos, como é o caso do filme *Espelho, espelho meu*, dirigido por Tarsem Singh (EUA, 2012), que propõe uma modificação na história de Branca de Neve: aqui, ela aprende, com os anões, a ser uma guerreira antes de recuperar o trono.

Atividade complementar

O filme *Encantada,* dirigido por Kevin Lima (EUA, 2007), é uma paródia dos filmes do próprio estúdio Disney, que desconstrói a visão idealizada das princesas dos contos maravilhosos, que desejam se casar com um príncipe encantado e viver felizes para sempre. Se possível, assista com a turma ao filme ou a um trecho dele e promova um debate em que se apontem diferenças e semelhanças entre a história contada em linguagem cinematográfica e os contos maravilhosos que conhecem. Pergunte se preferem os contos maravilhosos tradicionais ou as paródias destes e por quê.

Estudo do texto

Trocando ideias

Atividade complementar

Você pode realizar um trabalho de levantamento de hipóteses com uma obra de arte conhecida, como a pintura *Rosa e azul – As meninas Cahen d'Anvers*, do artista francês Pierre-Auguste Renoir (1841-1919), que faz parte do acervo do Museu de Arte de São Paulo (Masp), disponível em: https://masp.org.br/acervo/obra/rosa-e-azul-as-meninas-cahen-danvers (acesso em: 13 jun. 2022). Por exemplo, pergunte aos alunos por que a tela tem esse título, qual parece ser o vínculo entre as duas meninas, por que estão vestidas daquela forma, qual das meninas parece ter mais idade e como isso pode ser percebido, etc. É importante salientar que esta é uma atividade de levantamento de hipóteses com base no título e na imagem da obra, e não de uma análise da pintura e de seu contexto.

A língua em foco

Sugestão para o professor

Para saber mais da questão do preconceito linguístico, leia o livro *Preconceito linguístico: o que é, como se faz?*, de Marcos Bagno (São Paulo: Loyola, 1999).

A leitura desse livro permite ao leitor compreender os mitos relacionados ao preconceito linguístico na cultura brasileira e a diferença entre língua e gramática normativa.

Para aprofundar a reflexão sobre variação linguística, uma possibilidade é ler os textos a seguir.

- Capítulo "Gramática e política", de Sírio Possenti, no livro *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi (São Paulo: Ática, 2011).
- Verbete sobre variação linguística, de Marcos *Bagno* (Ceale, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da UFMG, disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/variacao-linguistica; acesso em: 30 nov. 2021).

Para refletir sobre a importância das narrativas orais para a história de um povo, assista com os alunos ao filme *Narradores de Javé*, dirigido por Eliane Caffé (Brasil, 2003, 100 min). O longa conta a história dos habitantes de um vilarejo chamado Javé, que estava prestes a ser destruído para a construção de uma usina hidrelétrica. Se possível, selecione previamente alguns trechos do filme e exiba-os em sala de aula para construir com os alunos o conceito de variedade linguística.

Exercícios

Atividade complementar

Proponha à turma uma discussão sobre as gírias empregadas pelos personagens da tira de Fernando Gonsales por meio das seguintes perguntas:

- Vocês consideram que essas gírias são usadas por sua geração? Com o mesmo sentido que parecem ter na tira? Expliquem.
- Se não são usadas, conhecem quem as use? Compartilhem com os colegas.
- Há outras gírias que vocês e seus amigos usariam com o mesmo sentido? Em caso positivo, quais?

Semântica e discurso

Atividade complementar

Peça aos alunos que observem no mínimo dois dos termos que aparecem em segundo plano nos textos dos verbetes **sofrência** e **viralizar** e deem seu significado.

Possibilidades de resposta: **sussa**: sossegado; **mitar**: agir como um mito; **truta**: peixe, companheiro de crime, amigo, parceiro.

Produção de texto

Agora é a sua vez: paródia de conto maravilhoso

Atividade complementar

Caso haja tempo disponível para outra produção de texto, direcionada também aos alunos que não tenham atingido os objetivos da atividade, sugerimos apresentar a seguinte proposta complementar.

História ao contrário. Você já imaginou como seria a história "Bela Adormecida" se a moça sofresse de insônia? Ou se em "Chapeuzinho Vermelho" o lobo fosse vegetariano?

Ou se em "Branca de Neve" a moça odiasse maçãs? Escolha um conto maravilhoso e recrie-o, fazendo as alterações que quiser. Se preferir, você pode também adaptar a história aos dias de hoje.

Capítulo 3

Texto de leitura

Atividade preparatória

Antes de iniciar a leitura do texto, estimule os alunos a compartilhar o conhecimento prévio que têm a respeito do gênero texto teatral, perguntando a eles se já foram ao teatro, a que assistiram, se gostaram, se já leram algum texto teatral e como é esse texto. Depois, pergunte se conhecem fábulas, quais conhecem, o que caracteriza as fábulas, etc. Peça a alguns alunos que contem as fábulas de que se lembram. Depois, pergunte a eles se alguém conhece as histórias e os personagens do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato; em caso positivo, pergunte como conheceram: se por meio dos livros, das adaptações feitas para a televisão ou das músicas, por exemplo. Caso os alunos não conheçam esta obra de Monteiro Lobato, procure levar para a sala de aula alguns livros ou vídeos para que eles possam conhecer os principais personagens que estão presentes no texto que vão ler. É possível acessar o PDF do livro *Reinações de Narizinho* no *site* oficial do autor, e ler para a turma a breve descrição dos personagens e do universo do Sítio do Picapau Amarelo que consta nas páginas finais do arquivo (disponível em: https://monteirolobato.com/wp-content/uploads/2021/09/Reinacoes-de-Narizinho-Monteiro-Lobato.pdf; acesso em: 30 nov. 2021).

Estudo do texto

Compreensão e interpretação

Atividade complementar

Caso os alunos tenham familiaridade com os personagens do Sítio do Picapau Amarelo ou, caso tenha sido possível compartilhar com a turma livros ou vídeos da série de Monteiro Lobato, conforme sugerido na atividade preparatória que antecede a leitura do texto, proponha a eles que relacionem o nome de cada personagem ao vínculo que eles têm entre si na obra de Monteiro Lobato. Anote os nomes e os vínculos na lousa em duas colunas e peça a eles que façam a relação no caderno.

(1) Dona Benta	a) neta
(2) Emília	b) avó
(3) Pedrinho	c) boneca de pano
(4) Narizinho	d) boneco feito de uma espiga de milho
(5) Visconde de Sabugosa	e) neto

Resposta: 1-b; 2-c; 3-e; 4-a; 5-d.

Cruzando linguagens

Atividade complementar

Aproveite a discussão levantada na atividade 4 para discutir com os alunos o que é a classificação indicativa para as obras audiovisuais exibidas no Brasil. Para esta atividade, você vai precisar providenciar cartazetes com os símbolos da classificação indicativa (quadrados com os símbolos L, 10, 12, 14, 16, 18, respectivamente nas cores verde, azul, amarelo, laranja, vermelho e preto), e o vídeo da TV Brasil (disponível em: https://youtu.be/yI0sHFdTb8U; acesso em: 21 jan. 2022). Como aquecimento, mostre os cartazetes com os símbolos e questione os alunos sobre eles, perguntando-lhes se já viram aqueles símbolos alguma vez, em que lugar e se têm ideia de para que servem. Pergunte também sobre o significado dos números e das cores, o que parecem sinalizar e com o que se assemelham. Os números representam as faixas etárias. Anote as hipóteses levantadas. Depois, convide-os a assistir ao vídeo da TV Brasil, que traz uma reportagem sobre o tema e a importância do sistema de classificação para proteção das crianças e dos adolescentes. Após assistirem ao vídeo, retome a discussão sobre o porquê de em uma peça de teatro infantil não ser adequado haver uma cena em que um personagem comete um ato de violência contra outro, ainda que a história encenada represente uma situação irreal e fantástica. Em seguida, divida-os em grupos e sugira que cada grupo anote a classificação indicativa dos programas de TV a que assistirem, ou aos quais não puderem assistir em casa, justamente em razão da classificação indicativa. Com as informações coletadas, cada grupo deve organizar uma tabela simples, classificando os programas vistos e não vistos de acordo com os critérios da classificação indicativa. Por fim, retome as hipóteses anotadas e os resultados registrados nas tabelas de cada grupo, socializando os achados dos grupos. Como forma de síntese, ajude-os a registrar suas principais conclusões sobre a classificação indicativa brasileira.

Trocando ideias

Sugestão para o professor

Para saber mais da cultura de paz, acesse:

- UFMG. *Por uma cultura de paz*. Saúde Mental, UFMG, Belo Horizonte. Disponível em: https://www.ufmg.br/saudemental/para-servidores/por-uma-cultura-de-paz/.
- UNESCO. *Cultura de paz no Brasil*. Unesco, Brasília, DF. Disponível em: https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/expertise/culture-peace.

  Acesso em: 2 dez. 2021.

Oralidade em foco

Sugestão para o professor

Para mais informações sobre essa prática de leitura, sugerimos consultar o livro *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*, de Élie Bajard (São Paulo: Cortez, 1994).

A língua em foco

Figuras de linguagem

Atividade preparatória

Faça um levantamento do conhecimento prévio dos alunos, perguntando a eles o que entendem por figuras de linguagem e encaminhe uma conversa sobre os múltiplos efeitos de sentido que a linguagem pode criar, principalmente em textos literários, mas não apenas neles.

Sugestão para o professor

Para saber mais do pensamento computacional, acesse o portal Pensamento Computacional (disponível em: https://www.computacional.com.br/; acesso em: 6 dez. 2021).

Conceituando

Atividade complementar

Estimule os alunos a pensar em usos de linguagem figurada no dia a dia e, dependendo das respostas deles, cite alguns provérbios, como "Filho de peixe peixinho é" e "Em boca fechada não entra mosquito", ou em expressões do tipo "virou uma fera", "descascar um abacaxi", "ficar com a pulga atrás da orelha", entre outras, perguntando a eles qual é o sentido dessas falas, em que contextos usamos, etc.

Atividade complementar

Se considerar conveniente, explore com os alunos estes outros exemplos de figuras de linguagem em poemas:

- inversão ou hipérbato (troca na ordem de elementos da oração):

> Ouviram do Ipiranga às margens plácidas
> De um povo heroico o brado retumbante
> [...]
>
> ESTRADA, Joaquim Osório Duque. Hino Nacional Brasileiro.

- antítese (uso de palavras/expressões com sentidos opostos):

> Nasce o sol, e não dura mais que um dia,
> Depois da luz, se segue a noite escura,
> Em tristes sombras morre a formosura,
> Em contínuas tristezas a alegria.
> [...]
>
> MATOS, Gregório de. A instabilidade das cousas do mundo. *In*: MATOS, Gregório de. *Gregório de Matos*: obra completa. São Paulo: Edições Cultura, 1945.

Intervalo

Atividade preparatória

Antes de abrir uma conversa com todos os alunos a respeito das atividades para a organização de **Intervalo**, solicite aos alunos que se reúnam em grupos menores para discutirem entre eles as propostas que desejam apresentar para a turma toda, considerando principalmente as atividades principais que devem fazer parte do evento: a produção de uma publicação com as produções dos alunos desenvolvidas na unidade e a encenação de peça(s) teatral(is) elaborada(s) por eles. Isso provavelmente tornará a conversa coletiva mais produtiva.

Unidade 2

Capítulo 1

Texto de leitura

Atividade complementar

Peça aos alunos que tragam para a próxima aula gibis que costumam ler, a fim de que compartilhem com os colegas e falem sobre suas preferências. Tenha também alguns gibis para acrescentar aos que forem trazidos, para o caso de haver alunos que não tenham os próprios gibis no momento da atividade. No dia combinado, promova uma roda de leitura e troca de ideias sobre autores, histórias, personagens, desenhos, etc.

Sugestão para o professor

Para obter mais orientações sobre como usar o gênero HQ com a turma, leia o livro *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*, de A. Rama e W. Vergueiro (São Paulo: Contexto, 2004).

Estudo do texto

Cruzando linguagens

Sugestão para o professor

Para saber mais de análise de fotografias, leia o livro *Ver, compreender, analisar as imagens*, de Laurent Gervereau (Portugal: Edições 70, 2007).

A língua em foco

Construindo o conceito

Sugestão para o professor

Para saber mais da situação comunicativa, consulte a definição dessa expressão no *Glossário Ceale*, disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/situacao-comunicativa (acesso em: 17 fev. 2022).

De olho na escrita

Sugestão para o aluno

Para saber mais da obra de Paulo Netho, acesse com os alunos a página oficial do escritor, disponível em: https://www.paulonetho.com/ (acesso em: 12 jun. 2022).

Sugestão para o professor

Para aprofundar o estudo sobre encontros vocálicos, consulte a *Nova gramática do português contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (Rio de Janeiro: Lexikon, 2013).

Exercícios

Atividade complementar

Com a ajuda de tutoriais da internet, construa com os alunos uma bússola caseira. Convide o professor de Ciências para colaborar na realização da atividade.

Produção de texto

História em quadrinhos (I): construção e recursos expressivos

Sugestão para o aluno

Para saber mais da história das HQs, sugira aos alunos o livro *Enciclopédia dos quadrinhos*, de Goida e André Kleinet (Porto Alegre: L&PM, 2011).

Sugestão para o professor

Para saber mais do gênero HQ no Brasil, leia o livro *História e crítica dos quadrinhos brasileiros*, de Moacyr Cirne (Brasília: MEC/Funarte, 1990).

Agora é a sua vez: história em quadrinhos (I)

Atividade preparatória

Encaminhe aos alunos a atividade a seguir.

Leia esta piada:

> O bebezinho da casa do Juquinha chorava o dia inteiro. Um dia, não aguentando mais aquele berreiro, o amigo de Juquinha disse-lhe:
> — Seu irmão é chato, hein? O menino é chorão!
> — Pois eu acho que ele tá certo.
> — Certo como?
> — Queria ver o que você faria se não soubesse falar, fosse banguela, careca e não conseguisse ficar de pé!
>
> BUCHWEITZ, Donaldo (org.). *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Leitura, 2001. p. 10.

Transforme a piada em uma história em quadrinhos. Para isso, siga as instruções.

a) Risque no caderno ou em uma folha de papel sulfite cinco quadrinhos.

b) Desenhe em cada um deles uma parte da piadinha, assim:

- no primeiro quadrinho, coloque um bebê chorando desesperadamente; use os recursos gráficos que você já estudou;
- no segundo quadrinho, desenhe o bebê chorando, dois garotos olhando para ele e um balão com a primeira fala do texto saindo da boca de um dos garotos;
- no terceiro quadrinho, ilustre somente os dois garotos, e o irmão do bebê, indignado, respondendo;
- no quarto quadrinho, desenhe o outro garoto fazendo a pergunta com expressão de espanto;
- no quinto quadrinho, coloque o irmão do bebê dizendo a última afirmação. Procure mostrar o comportamento dos personagens por meio de gestos e expressões faciais.

c) Dê um título à história, incorporando-o ao primeiro quadrinho. Escreva **FIM** na parte inferior do último quadrinho. Pinte os desenhos.

d) Terminando, troque sua história com as dos colegas ou exponha-a no mural da sala de aula.

Nesta atividade, pergunte aos alunos que elementos da piada causam humor e oriente-os a expressar esse humor também pelos elementos não verbais. Incentive a troca de ideias entre eles e depois aponte os argumentos usados por Juquinha, o irmão do bebê.

Capítulo 2

Texto de leitura

Atividade preparatória

Antes da leitura da história em quadrinhos, pergunte o que os alunos sabem sobre a Turma da Mônica, se gostam desses personagens e suas aventuras. Leia com eles o boxe sobre Mauricio de Sousa.

Então proponha uma leitura silenciosa da história em quadrinhos.

Depois da leitura, inicie uma conversa para compartilhar as apreciações de todos.

Atividade complementar

Solicite aos alunos que, em grupos, escolham um dos direitos que o ECA, segundo a história em quadrinhos, procura garantir. A ideia é que verifiquem de que modo esse direito é garantido na região em que vivem. Por exemplo, se for escolhido o direito à saúde, qual é o sistema público de saúde na cidade? De que modo funciona? Há atendimento prioritário às crianças? Ele fornece apoio especial às gestantes? Os alunos podem verificar o *site*, fazer, sob sua orientação, uma visita à instituição ou convidar um médico para falar sobre o sistema de saúde público na cidade e de que modo ele garante os direitos das gestantes e da saúde das crianças. Se for escolhido o direito ao lazer, é importante verificar quais são os parques públicos, como funcionam, se têm espaços especialmente pensados para crianças, etc. Os alunos podem organizar os dados levantados em *slides*, selecionar imagens que os representem e se preparar para apresentar o material à turma, de acordo com dia e horário combinados com você.

A língua em foco

Concretos e abstratos

Atividade preparatória

Se considerar conveniente, antes de ler com os alunos as questões dos itens, analise uma das imagens, como a que representa o direito à alimentação. Levante com eles os elementos visuais que mostram que a personagem Magali está satisfeita, como sua expressão facial e as gotinhas desenhadas ao lado de sua boca, indicando que ela gosta do alimento e que deseja saboreá-lo. Pergunte à turma que sentimento poderia nomear a imagem de Magali; algumas respostas poderão ser: alegria, satisfação, contentamento, felicidade. Incentive os alunos então a considerar o seguinte: na imagem, uma melancia é responsável por Magali ter esse sentimento. A palavra **melancia** é classificada como um substantivo? Por quê? A resposta deve ser afirmativa, pois a palavra nomeia uma fruta. Então pergunte: "Esse substantivo é concreto ou abstrato?"; "E o substantivo **alimentação**, que expressa o direito a que se refere a imagem?". Espera-se que os alunos notem que **melancia** é um substantivo concreto, pois nomeia um objeto, um ser; por sua vez, **alimentação** é um substantivo abstrato, pois nomeia a ação de alimentar-se.

Exercícios

Atividades complementares

1. Se computadores com processador de texto estiverem disponíveis para uso pelos alunos, as opções de edição de texto com e sem separação silábica podem ser demonstradas. Abra um texto qualquer no processador de textos disponível e, no menu "Layout" (ou outro equivalente), é possível encontrar a opção "Hifenização". Peça aos alunos que acessem esse menu clicando na opção "Hifenizar o documento automaticamente" (ou algo equivalente, conforme o processador de texto usado). Com isso, todo o texto será hifenizado, isto é, a formatação vai se transformar para separar as sílabas das palavras automaticamente e de acordo com as regras de divisão silábica do idioma ativado no processador de textos. Para encerrar, pergunte-lhes se já conheciam esse recurso do processador de texto e em que situações faria sentido ativá-lo (uma das situações em que ele é particularmente útil ocorre quando se editam textos em colunas, para evitar que grandes espaços entre palavras se formem, tornando a diagramação desagradável à leitura).

2. O que fazer caso surja uma dúvida quanto à separação silábica? Ajude os alunos a perceber que alguns dicionários impressos trazem a divisão silábica das palavras registradas. Ela também é exibida em quase todos os dicionários *on-line*, e muitos são de acesso livre, como o *Dicionário Priberam da língua portuguesa* (disponível em: https://dicionario.priberam.org; acesso em: 2 mar. 2022). Peça-lhes que acessem o *site*, escolham qualquer palavra que pretendam pesquisar quanto à divisão silábica e digitem no campo de busca. Logo acima da definição, costuma estar registrada a divisão silábica da palavra. Diga-lhes que esse recurso poderá sempre ser consultado, em caso de dúvidas.

Produção de texto

História em quadrinhos (II): construção e recursos expressivos

Atividade complementar

Incentive os alunos a trocar ideias e juntos identificar, nos quadrinhos da página, os elementos que causam humor. Se for

necessário, oriente-os a consultar o quadro, o cartaz ou as anotações que eles fizeram anteriormente sobre história em quadrinhos.

Capítulo 3

Texto de leitura

Atividade preparatória

Antes de iniciar a leitura do texto, disponha os alunos em círculo e no meio dele espalhe gibis da Turma da Mônica sobre uma mesa. Peça que se levantem e explorem um pouco esses materiais e depois escolham um dos gibis. De volta ao círculo, cada aluno poderá contar aos outros o motivo da escolha, se já conhecia esses personagens, se costumam ler gibis da Turma da Mônica, etc. Para os alunos que não conheciam esses personagens, fale sobre suas características, ressaltando que algumas delas são mencionadas na resenha que será lida em seguida. Se quiser, permita que levem os gibis escolhidos para casa por um dia para que possam fruir deles.

Feito esse trabalho inicial, pergunte se alguns deles têm o hábito de "recriar" ou "redesenhar" personagens de que gostam, nas histórias que leem ou ouvem, e por que o fazem. Explique que a resenha trata da *graphic novel Turma da Mônica: Laços,* história em quadrinhos publicada em formato de livro, pelos irmãos Vitor Cafaggi e Lu Cafaggi, em que foi feita uma "recriação", uma "releitura" dos personagens de Mauricio de Sousa. Pergunte também se conhecem o filme *Turma da Mônica: Laços*, de 2019, dirigido por Daniel Resende e inspirado no livro dos irmãos Cafaggi. Registre o que disserem e, no momento da leitura da resenha e das imagens, aspectos de semelhança e diferença dos desenhos originais com os produzidos na *graphic novel* poderão ser anotados.

Em um segundo momento, questione os alunos se costumam ler textos ou assistir a vídeos na internet para se informar sobre livros, filmes, músicas, jogos, etc. Pergunte como são esses textos ou esses vídeos, como são apresentados os objetos avaliados, se é feito um resumo, se são mostradas imagens, se é mencionada a ficha ou as características técnicas do produto. Diga que eles vão ler um texto desse tipo, mas não antecipe o conceito de "resenha", que será trabalhado nas questões.

Estudo do texto

Compreensão e interpretação

Sugestão para o aluno

Para incentivar os alunos a conhecer obras que fazem uso apenas de imagens para contar histórias, recomende à turma:

- o livro *A flor do lado de lá*, de Roger Mello (São Paulo: Global, 2004);
- o curta-metragem de animação *Piper: descobrindo o mundo*, da Disney Pixar (EUA, 2016, 6 min).

A língua em foco

Análise linguística: intertextualidade

Sugestão para o aluno

Sugira aos alunos que acessem o *site* sobre o autor Carlos Drummond de Andrade. Disponível em: http://www.carlosdrummond.com.br/. Acesso em: 13 jan. 2022.

Sugestão para o professor

Para aprofundar o estudo sobre intertextualidade, leia o livro *Intertextualidade: Diálogos possíveis*, de Ingedore G. Villaça Koch, Anna Christina Bentes e Mônica Magalhães Cavalcante (São Paulo: Cortez, 2007). A obra tem como principal objetivo analisar, com o auxílio de muitos exemplos, a necessária presença do outro naquilo que dizemos, escrevemos, ouvimos e lemos.

Sugestão para o professor

Para conhecer mais aspectos das redes sociais, acesse o *site Sociotramas* (disponível em: https://sociotramas.wordpress.com; acesso em: 13 jan. 2022), que pertence a um grupo de pesquisa dedicado às redes sociais e temas circundantes. Eles estudam o desejo do ser humano de participar e se tornar um cidadão híbrido, fazendo parte da realidade física e da virtual.

Unidade 3

Capítulo 2

Texto de leitura

Sugestão para o aluno

Para que os alunos entrem em contato com outro livro escrito em formato de carta, indique a obra *Ana e Pedro: cartas*, de Vivina de Assis Viana (São Paulo: Atual, 2019).

Estudo do texto

Compreensão e interpretação

Sugestão para o professor

Para saber mais sobre racismo, preconceito e discriminação racial, leia os artigos:

- *Existe diferença entre preconceito e racismo? Entenda os termos*, de Giacomo Vicenzo, publicado no portal *UOL*, 12 out. 2021. Disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/10/12/existe-diferenca-entre-preconceito-e-racismo-entenda-os-termos.htm.
- O que é racismo estrutural? *Equidade*, 22 jun. 2021. Disponível em: https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/o-que-e-racismo-estrutural/.
- Preconceito, racismo e discriminação no contexto escolar. *Portal Geledés*, 3 nov. 2014. Disponível em: https://www.geledes.org.br/preconceito-racismo-e-discriminacao-contexto-escolar/.

  Acesso em: 25 mar. 2022.

Para saber mais da questão das bonecas e da identidade da criança, leia o artigo "Bonecas: Objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural", de Fátima Vasconcelos (disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/gt07/t074.pdf; acesso em: 11 fev. 2022).

A língua em foco

Pronomes demonstrativos

Sugestão para o professor

Para saber mais da mudança do sistema ternário dos pronomes demonstrativos para sistema binário, consulte o capítulo 4, "Do espaço", do livro *As astúcias da enunciação*, de José Luiz Fiorin (São Paulo: Ática, 1996).

Capítulo 3

Estudo do texto

Trocando ideias

Atividade 2 (continuação)

Verifique se os alunos percebem tanto o papel das leis, de modo geral, ao regerem a vida em sociedade, estabelecerem a organização e as condutas necessárias ao convívio coletivo, quanto a importância de haver uma lei para combater o racismo, com o objetivo de garantir uma sociedade justa e igualitária.

Chame a atenção para o fato de essa questão procurar ampliar a discussão sobre o que é racismo, ou seja, com o texto do artigo, os alunos poderão refletir sobre o fato de que a lei procura proteger também o direito à religião e à nacionalidade.

Se considerar conveniente, ajude a turma a perceber de que modo pode agir se testemunhar ou vivenciar um crime de racismo ou de injúria racial.

Disque Direitos Humanos – Disque 100. Trata-se do canal de comunicação do Departamento de Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos, que tem a competência de receber, examinar e encaminhar denúncias e reclamações, atuar na resolução de tensões e conflitos sociais que envolvam violações de direitos humanos, além de orientar e adotar providências para o tratamento desses casos, podendo agir de ofício e atuar diretamente ou em articulação com outros órgãos públicos e organizações da sociedade. As denúncias poderão ser anônimas ou, quando solicitado pelo denunciante, é garantido o sigilo da fonte das informações.

Uma testemunha de racismo pode, para denunciar, filmar o ocorrido e se oferecer para ir à delegacia e testemunhar o crime. Em casos de racismo, a própria testemunha pode fazer a denúncia, mas é importante ter uma prova. No caso de injúria, somente a vítima pode se manifestar na justiça sobre o ataque.

A vítima, se possível, deve ter uma prova, algo que comprove a denúncia a ser feita. Chamar a Polícia Militar é uma atitude correta e ter o apoio de um advogado, ao se apresentar na delegacia, pode ajudar em sua representação.

Mais informações na cartilha *Racismo é crime. Denuncie!* Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/igualdade-racial/cartilha-racismo-e-crime-denuncie. Acesso em: 23 fev. 2022.

Agora é a sua vez: propaganda

Sugestão para o professor

Caso sua escola se situe em uma comunidade na qual há muitos imigrantes provenientes de determinado lugar, converse com a turma sobre de que modo são acolhidas essas pessoas no local onde vocês vivem. Se for o caso, possibilite que ao menos alguns grupos direcionem as peças contra o racismo considerando a situação dessas pessoas na comunidade e os problemas que enfrentam. No planejamento das peças, oriente-os a ler notícias e reportagens confiáveis sobre a situação dessas pessoas para ampliar o conhecimento sobre o assunto: por que procuram se estabelecer no Brasil, em que região mais se concentram, em que condições chegam e se estabelecem, etc.

Unidade 4

Capítulo 1

Texto de leitura

Atividade preparatória

Antes de iniciar a leitura da entrevista, pergunte aos alunos se já ouviram falar de aquecimento global e das mudanças climáticas causadas por esse fenômeno. Em caso positivo, pergunte como obtiveram essas informações (se por meio de reportagens, textos de divulgação científica, aulas, etc.) e peça que compartilhem seus conhecimentos com a turma.

Depois, pergunte se já leram alguma entrevista, em qual veículo e sobre qual assunto. Questione-os também se já ouviram entrevistas no rádio, em *podcasts*, ou se já assistiram a alguma entrevista televisiva. Pergunte que jornais costumam ouvir ou assistir e também se sabem em que consiste uma entrevista, quem são os envolvidos, que assuntos podem ser abordados em uma entrevista, etc.

Em seguida, questione-os se já produziram uma entrevista anteriormente e, em caso positivo, faça as seguintes perguntas:

- Como foi a experiência de entrevistar alguém?
- Quem foi o entrevistado e qual o assunto da entrevista?
- A entrevista foi presencial? Em caso positivo, foi usado o celular ou outro aparelho para registrar as respostas ou um bloco de notas? Ou a entrevista foi filmada?
- Se não foi presencial, de que modo foi feita? Por telefone, por aplicativo de mensagem instantânea, por *e-mail*?
- Onde a entrevista foi compartilhada posteriormente? Em jornal, *site*, *podcast*?

Depois, comente com os alunos a finalidade da entrevista dentro de um veículo de imprensa, por exemplo, levando-os a concluir que esse gênero enriquece, complementa as informações veiculadas em uma reportagem, pois apresenta o depoimento ou a opinião de pessoas envolvidas em determinado assunto.

Sugestão para o aluno

Para preparar os alunos para a leitura da entrevista, assista com eles ao vídeo *Entrevista com o cientista James Lovelock sobre aquecimento global (parte 1)*, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DIMF3UcAoYw (acesso em: 9 mar. 2022).

A língua em foco

Verbo (II): modelos de conjugação verbal

Sugestão para o aluno

Para consultar a conjugação de diversos verbos da língua portuguesa, proponha aos alunos que acessem o *link* http://www.conjuga-me.net/ (acesso em: 23 fev. 2022).

Exercícios

Sugestão para o aluno

Para ler outros poemas de Roseana Murray, consulte com os alunos a página oficial da escritora, disponível em: http://roseanamurray.com/site/ (acesso em: 23 fev. 2022).

Capítulo 2

Texto de leitura

Atividade preparatória

Antes de iniciar a leitura do texto, pergunte aos alunos se eles gostam de ler jornais, se têm o costume de lê-los, se acompanham regularmente noticiários pela TV, pelo rádio, pela internet, se a família também promove esses momentos de interação em conversas sobre acontecimentos locais, nacionais e mundiais. Pergunte também se eles confiam nas informações veiculadas pelos jornais, se se lembram de alguma situação em que tiveram acesso a uma informação e, posteriormente, descobriram que ela era falsa (*fake news*). Pergunte o que sabem sobre *fake news* e peça que deem exemplos de casos.

Pergunte aos alunos se eles já escreveram notícias e como foi essa experiência. Caso tenham participado de uma atividade de produção de notícia, pergunte se essa produção visava à publicação em um jornal (da turma, da escola, da comunidade, etc.).

Converse também sobre o papel da notícia no noticiário como elemento central.

Se possível, assista com os alunos a trechos de jornais televisivos e compare-os com jornais de rádio e a jornais impressos, levando-os a perceber diferenças que existem quanto à linguagem, à profundidade das informações, ao tempo envolvido de acordo com o suporte e com o perfil do jornal.

Estudo do texto

Trocando ideias

Atividade preparatória

Convide os alunos para uma discussão sobre preservação ambiental. Incentive-os a expressar os conhecimentos que já têm sobre o assunto, em razão de conversas, leituras, estudos, etc. Depois, convide-os a pesquisar o assunto em *sites* jornalísticos confiáveis e em outras fontes de pesquisa, como *sites* sobre o meio ambiente. Assim, poderão ter uma base para discutir o assunto e levantar sugestões de ações coerentes com a ideia de preservar o planeta.

Sugestões para o professor e para o aluno

Os endereços a seguir podem colaborar para a discussão da turma sobre o assunto.

- Animação sobre a relação entre preservação ambiental e disponibilidade de água: https://www.youtube.com/watch?v=Iye8mZexCSM.
- Projeto Pacto das Águas, que "promove alternativas de geração de renda às comunidades da Amazônia apoiando a estruturação das cadeias de produtos da sociobiodiversidade já utilizados pelas comunidades, assim como de outros potenciais existentes em suas terras": https://www.novosparadigmas.org.br/pratica/pacto-das-aguas/.
- Uma aula sobre a importância dos chamados "rios voadores", sobre sua ligação direta com a Floresta Amazônica e sobre seus impactos na realidade dos demais estados brasileiros: https://www.youtube.com/watch?v=nX573Z2ZtKY.

Acesso em: 31 mar. 2022.

Capítulo 3

Texto de leitura

Atividade preparatória

Antes de iniciar a leitura do texto, pergunte aos alunos se eles gostam de assuntos científicos, se têm o hábito de ler revistas especializadas ou colunas de jornal que abordam temas científicos, ou ainda se assistem a programas de TV ou a canais da internet que abordam assuntos desse tipo. Pergunte a eles quais temas científicos mais interessam a eles, se alguém da turma já ouviu falar em animais extintos e, se sim, quais são, como tomaram conhecimento do fato. Talvez haja até alunos que têm um coleção de bonecos de animais extintos ou jogos relacionados a essa temática.

Pergunte se eles já escreveram algum texto sobre um assunto científico no passado e, se sim, como foi a experiência, qual foi o tema abordado, se pesquisaram em livros ou na internet, etc.

Se possível, navegue com os alunos em revistas de divulgação científica e leia com eles alguns textos, para que se familiarizem com os temas e a linguagem. Eis alguns *links*:

- http://chc.org.br/
- https://super.abril.com.br/
- https://revistagalileu.globo.com/

(Acesso em: 24 fev. 2022.)

Assista com os alunos a programas da série *Ciência é Tudo*, da Empresa Brasil de Comunicação (EBC), em parceria com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI). Disponíveis em: https://tvbrasil.ebc.com.br/cienciaetudo. O vídeo que está em https://tvbrasil.ebc.com.br/reporter-brasil-tarde/2021/10/geleiras-suicas-estao-derretendo, por exemplo, trata do aquecimento global e do derretimento de geleiras na Suíça. (Acesso em: 24 fev. 2022.)

Ensino Fundamental • Anos Finais
Componente curricular: Língua Portuguesa

WILLIAM CEREJA

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Mestre em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo (USP)

Bacharel em Letras-Português e Linguística e licenciado em Letras-Português pela Universidade de São Paulo (USP)

Professor da rede particular de ensino em São Paulo (SP)

CAROLINA DIAS VIANNA

Doutora em Linguística Aplicada na área de Linguagem e Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP)

Mestra em Linguística Aplicada na área de língua materna pela Unicamp

Bacharela e licenciada em Letras-Português pela Unicamp-SP

Professora das redes pública e particular de ensino nos estados de São Paulo e Minas Gerais

11ª edição, São Paulo, 2022

Editora Saraiva

Direção executiva: Flávia Bravin
Direção de negócio: Volnei Korzenieski
Gestão editorial: Alice Ribeiro Silvestre
Gestão de planejamento: Eduardo Kruel Rodrigues
Gestão de projeto digital: Tatiany Renó
Gestão de área: Marina Sandron Lupinetti
Coordenação de área: Rosângela Rago
Edição: Brunna Mayra Vieira da Conceição, Glaucia Amaral, Miriam Mayumi Nakamura, Talita Mochiute e Valéria Franco Jacintho, Rogério Fernandes Cantelli (digital)
Planejamento e controle de produção: Vilma Rossi, Camila Cunha, Adriana Souza e Isabela Salustriano
Revisão: Mariana Braga de Milani (ger.), Ana Paula C. Malfa, Flavia S. Venezio, Luiz Gustavo Bazana, Patrícia Travanca e Sueli Bossi
Arte: Claudio Faustino (ger.), Erika Tiemi Yamauchi (coord.), Elen Coppini Camioto (edição de arte), Casa de Ideias (diagramação)
Iconografia e tratamento de imagens: Roberto Silva (ger.), Claudia Balista, Cristina Akisino e Douglas Cometti (pesquisa iconográfica), Emerson de Lima (tratamento de imagens)
Direitos autorais: Fernanda Carvalho (coord.), Emília Yamada, Erika Ramires e Carolyne Ribeiro
Licenciamento de conteúdos de terceiros: Cristina Akisino e Luciana Pedrosa Bierbauer
Ilustrações: Casa Locomotiva (NORTE), Filipe Rocha, Jean Galvao, Psonha, Rafael Herrera, Ricardo Dantas, Tati Spinelli e Thiago Neumann (NORTE)
Cartografia: Mouses Sagiorato
Design: Noctua Art (proj. gráfico, capa e Manual do Professor)
Ilustração de capa: Mauro Souza
Pré-impressão: Alessandro de Oliveira Queiroz, Pamela Pardini Nicastro, Débora Fernandes de Menezes, Fernanda de Oliveira e Valmir da Silva Santos

Alameda Santos, 960, 4º andar, setor 3
Cerqueira César – São Paulo – SP – CEP 01418-002
Tel.: 4003-3061
www.edocente.com.br
saceditorasaraiva@somoseducacao.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Cereja, William
Português : linguagens : 6º ano / William Cereja e Carolina Dias Vianna. -- 11. ed. -- São Paulo : Saraiva Educação S.A., 2022.
(Português linguagens)

Bibliografia
Suplementado pelo manual do professor
ISBN 978-65-5766-231-1 (aluno)
ISBN 978-65-5766-232-8 (professor)

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental - Anos finais) I. Título II. Vianna, Carolina Dias

22-2424 CDD 372.6

Angélica Ilacqua - CRB-8/7057

2022
Código da obra CL 820824
CAE 802085 (AL) / 802086 (PR)
11ª edição
1ª impressão
De acordo com a BNCC.

Impressão e acabamento

Apresentação

Caro aluno,

Este livro foi escrito para você.

Para você que é curioso, gosta de aprender, de realizar coisas, de trocar ideias com a turma sobre os mais variados assuntos, que não se intimida ao dar uma opinião... porque tem opinião.

Para você que gosta de trabalhar às vezes individualmente, às vezes em grupo; para você que leva a sério os estudos, mas gosta de se descontrair, porque, afinal, ninguém é de ferro.

E também para você que, “plugado” no mundo, viaja pela palavra, lendo livros, jornais ou revistas; viaja pelo som, ouvindo música ou tocando um instrumento; viaja pela imagem, apreciando uma pintura, lendo quadrinhos, assistindo à tevê ou a um vídeo; ou navega pela internet, procurando outros saberes.

Para você que às vezes é pura emoção, às vezes sentimental, às vezes bem-humorado, às vezes irrequieto, e muitas vezes tudo isso junto.

E também para você que, dinâmico e criativo, não dispensa um trabalho diferente com a turma: visitar um museu, entrevistar uma pessoa, encenar uma peça de teatro para outras turmas, discutir um filme, montar um livro com poemas seus e de seus colegas, criar uma história em quadrinhos, tornar o mural da escola um espaço de divulgação de assuntos de interesse geral, participar de um seminário, de um debate público, entre outros.

Para você que transita livremente entre linguagens e que usa, como um dos seus falantes, a língua portuguesa para emitir opiniões, para expressar dúvidas, desejos, emoções, ideias, e para receber mensagens.

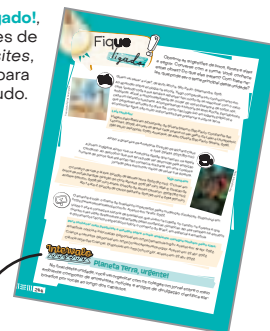
Para você que gosta de ler, de criar, de falar, de rir, de criticar, de participar, de argumentar, de debater, de investigar e de escrever.

Enfim, este livro foi escrito para você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive.

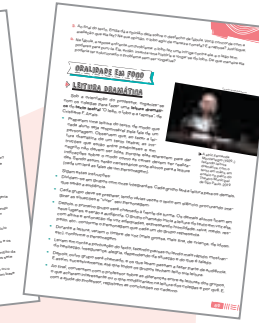
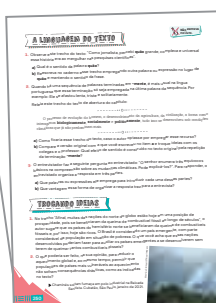
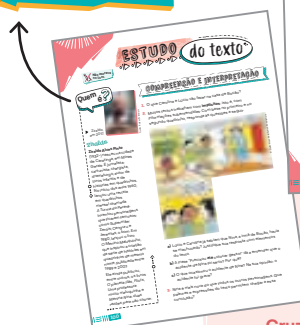
Um abraço,

Os autores.

Este livro está organizado em quatro unidades, cada uma delas com três capítulos.
Na **abertura das unidades**, você vai conhecer o tema em discussão nos estudos dos capítulos.

Em **Fique ligado!**, há sugestões de livros, filmes, *sites*, entre outras, para ampliar seu estudo.

Capítulos: cada capítulo é aberto com um texto de leitura que vai colaborar para a discussão do tema a ser estudado. Na página inicial, você vai saber o que será desenvolvido no capítulo.

Intervalo
anuncia o evento a ser organizado no final da unidade por você e os colegas.

Quem é?
apresenta o autor do texto de leitura.

Estudo do texto: propõe a exploração do texto e subdivide-se em **Compreensão e interpretação** e **A linguagem do texto**.

Trocando ideias: abre espaço para a discussão de temas relacionados ao texto lido.

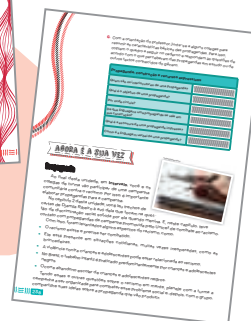
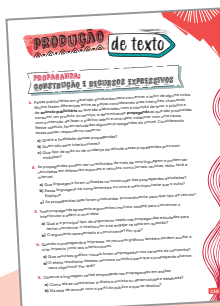
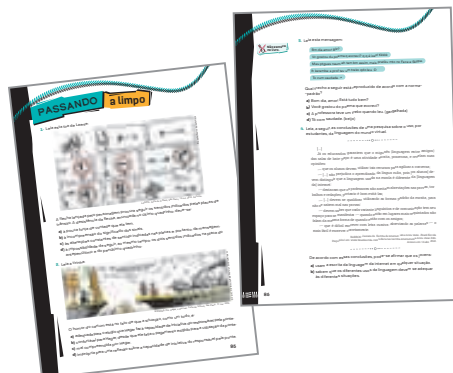
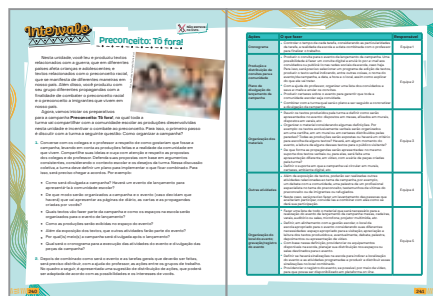
Cruzando linguagens: traz textos variados que, de algum modo, relacionam-se com o texto lido no capítulo, buscando ampliar sua visão de mundo.

Oralidade em foco: incentiva a leitura expressiva de textos, as discussões em grupos, entre outras atividades.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

A língua em foco: traz o estudo da língua portuguesa e subdivide-se em **Construindo o conceito**, **Conceituando** e **Exercícios** para ajudar você a sistematizar seu aprendizado.

Semântica e discurso: explora o tópico em análise em **A língua em foco**, tendo como base um cartaz, um poema, um gráfico, entre outros.

De olho na escrita: propõe o estudo da língua voltado para o mundo da escrita, da norma-padrão, entre outras possibilidades.

Produção de texto: propõe o estudo de um gênero textual, suas características e sua situação comunicativa em **Construção e recursos expressivos** e a produção desse gênero em **Agora é a sua vez**.

Passando a limpo: traz, ao final de cada unidade, atividades para você rever os estudos.

Este selo indica oportunidades de você desenvolver atitudes investigativas.

Intervalo: seção que encerra cada unidade, propondo a organização de um evento para compartilhar suas produções com a comunidade escolar.

Sumário

Unidade 1 No mundo da fantasia 10

Crianças 90

Sumário

Unidade 3 Eu no mundo 174

Unidade 4. Verde, adoro ver-te! 242

Unidade 1
No mundo da fantasia

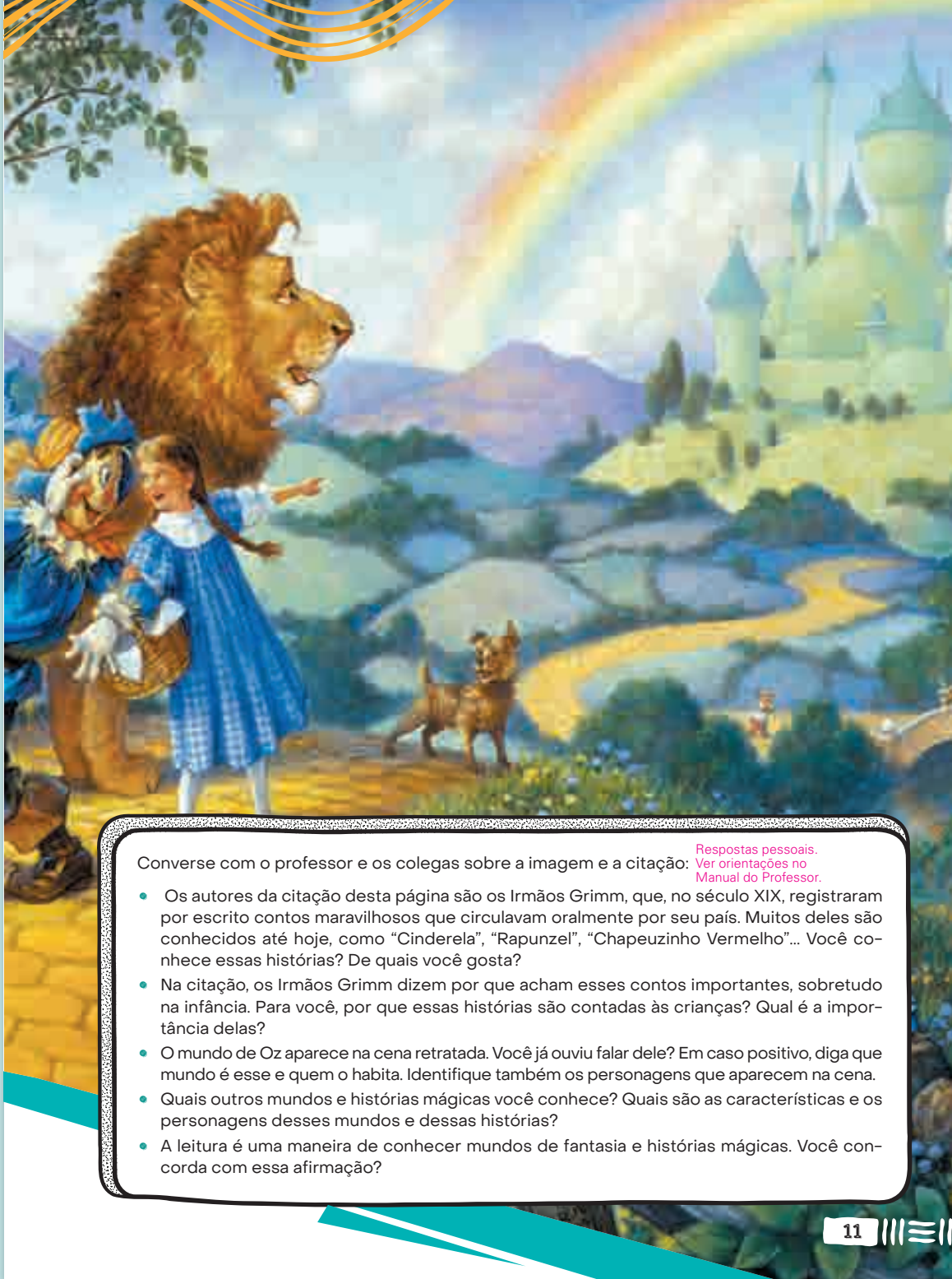
BNCC
Competências gerais: 3, 4
Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 5
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidades: EF69LP46, EF69LP49, EF67LP28

Unidade 1

“Os contos infantis, com suas luzes puras e suaves, fazem nascer e crescer os primeiros pensamentos, os primeiros impulsos do coração. São também contos do lar, porque neles a gente pode apreciar a poesia simples e enriquecer-se com sua verdade. E também porque eles duram no lar como herança que se transmite.”

GRIMM, Jakob; GRIMM, Wilhelm. *Os contos de Grimm*. São Paulo: Paulus, 1989. p. 5.

O Mágico de Oz, de Scott Gustafson (1999). Óleo sobre tela, 99 cm × 48 cm.

No mundo da fantasia

Converse com o professor e os colegas sobre a imagem e a citação: Respostas pessoais. Ver orientações no Manual do Professor.

- Os autores da citação desta página são os Irmãos Grimm, que, no século XIX, registraram por escrito contos maravilhosos que circulavam oralmente por seu país. Muitos deles são conhecidos até hoje, como "Cinderela", "Rapunzel", "Chapeuzinho Vermelho"... Você conhece essas histórias? De quais você gosta?
- Na citação, os Irmãos Grimm dizem por que acham esses contos importantes, sobretudo na infância. Para você, por que essas histórias são contadas às crianças? Qual é a importância delas?
- O mundo de Oz aparece na cena retratada. Você já ouviu falar dele? Em caso positivo, diga que mundo é esse e quem o habita. Identifique também os personagens que aparecem na cena.
- Quais outros mundos e histórias mágicas você conhece? Quais são as características e os personagens desses mundos e dessas histórias?
- A leitura é uma maneira de conhecer mundos de fantasia e histórias mágicas. Você concorda com essa afirmação?

Apresente o tema da unidade 1 promovendo a leitura da citação dos Irmãos Grimm e da imagem da página de abertura. Depois, faça as duas primeiras perguntas aos alunos e deixe que respondam oral e livremente, relatando suas experiências com os contos maravilhosos. Em seguida, faça as três perguntas finais, uma por vez, explorando a pintura. Deixe que descubram aos poucos os personagens que integram a imagem e comentem outras histórias de fantasia que conheçam. Estimule-os a compartilhar universos de fantasia dos mais antigos (outros contos de fadas) aos mais modernos, como os de Harry Potter, Percy Jackson e outros (vale dar atenção à curiosidade deles despertada pelas mídias, que revivem histórias clássicas em novas versões, como o caso de *Alice no país das maravilhas*). Desenvolva a conversa até chegar à conclusão de que é por meio dos livros que podemos desbravar o mundo da fantasia.

Tendo o tema do mundo da fantasia como fio articulador, os capítulos desta unidade exploram, na leitura e/ou na produção de texto, gêneros do campo artístico-literário, especialmente conto maravilhoso, paródia de conto maravilhoso, texto dramático e fábula. No estudo da língua, os capítulos exploram questões como linguagens; língua; variações e variedades linguísticas e figuras de linguagem.

Fique ligado!

A finalidade desta seção é despertar o interesse dos alunos pela leitura de livros de literatura e, também, por filmes, *sites* e demais produções culturais relacionadas à temática da unidade e que ampliem seus repertórios. Dessa forma, neste momento, contempla-se a habilidade EF69LP49.

Converse com os alunos sobre os livros e os filmes indicados. Pergunte se conhecem esses livros e filmes e, em caso positivo, proponha que façam um resumo das histórias para os colegas, mas sem contar o final para não estragar a surpresa de quem se interessar por elas. Caso não conheçam os livros indicados, proponha a leitura extraclasse de um deles e, posteriormente, uma roda de conversa sobre a leitura, de modo que os alunos possam discutir a história, compartilhar impressões, tecer comentários, etc. Desse modo, é possível desenvolver a habilidade EF69LP46.

Quanto às indicações de livros, um dos mais interessantes é *Contos de fadas em quadrinhos: Clássicos contados por extraordinários cartunistas*, classificado no programa do PNLD Literário de 2020.

Apresente aos alunos a origem dos contos maravilhosos. Diga, por exemplo, que, há muitos séculos, essas histórias eram contadas oralmente com o objetivo de transmitir para as crianças ensinamentos morais, garantindo um comportamento adequado para a sociedade da época. Comente que somente no século XIX essas histórias foram coletadas e registradas por escrito.

Observe as sugestões de livros, filmes e *sites* a seguir. Converse com a turma: Você conhece estas obras? Do que elas tratam? Com base nelas, qual pode ser o tema principal desta unidade?

Reprodução/Callis Editora

Contos de fadas em quadrinhos: clássicos contados por extraordinários cartunistas, de Chris Duffy (org.). Rio de Janeiro: Best Seller, 2018.

O livro reúne 17 contos de fadas que foram adaptados para a linguagem das histórias em quadrinhos por cartunistas estadunidenses. Alguns contos trazem novidades, como figuras femininas que abandonam a imagem de fragilidade e dependência que tinham nas histórias tradicionais.

Leia também:

Contos peculiares, de Ransom Riggs (São Paulo: Intrínseca, 2016); *Contos de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros*, de Ana Maria Machado (Rio de Janeiro: Zahar, 2010); *Sapos não andam de* skate, de Jon Scieszka (São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001); *Fábulas de La Fontaine*, com pinturas de Marc Chagall (São Paulo: Estação Liberdade, 2004).

Malévola – Dona do mal. Direção de Joachim Ronning. 2019 (118 min). O filme é a continuação de *Malévola*, lançado cinco anos antes. O primeiro filme é baseado no conto maravilhoso "Bela Adormecida", mas seu foco é a personagem Malévola, uma mulher com chifres e asas, protetora do reino dos Moors e da afilhada Aurora. Em *Malévola – Dona do mal*, Aurora resolve se casar, o que cria uma série de dificuldades para ambas as personagens, que passam a viver grandes aventuras.

Reprodução/Walt Disney Pictures/Roth Films

Veja também:

A Bela e a Fera. Direção de Bill Condon. 2017 (129 min); *Valente*, de Brenda Chapman e Mark Andrew. 2012 (93 min).

Histórias de hoje e sempre

No final da unidade, você e os colegas vão organizar um evento na escola para compartilhar suas produções com a comunidade escolar, os familiares, os responsáveis e os amigos. Nesse dia, vocês vão organizar a publicação das histórias produzidas e uma exposição sobre contos maravilhosos, e vão apresentar uma encenação teatral a partir dos textos dramáticos criados.

12

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Intervalo

O evento **Intervalo** tem como objetivos: possibilitar uma circulação real às produções dos alunos, incentivar o compartilhamento desse material com a comunidade incentivando a participação dos familiares e amigos na escola e, durante a produção do evento, favorecer os trabalhos em grupo de modo mais autônomo.

Compartilhe a proposta do **Intervalo** a fim de motivar os alunos para o trabalho que será desenvolvido no final da unidade, organizando e distribuindo desde já as atividades propostas, a fim de que as produções de cada capítulo se voltem para os objetivos previamente definidos. Planeje com eles um cronograma de atividades e marque uma data para o evento, no qual ocorrerão o lançamento do livro, a exposição e a encenação da peça.

Como etapas anteriores ao evento **Intervalo**, nos capítulos 1 e 2, os alunos vão produzir um conto maravilhoso e uma paródia de conto maravilhoso, respectivamente. No capítulo 3, vão criar um texto dramático com base em uma fábula. Nesse capítulo, também é sugerida uma leitura dramática desse texto como preparação para a encenação a ser concretizada no evento **Intervalo**.

Capítulo 1

Neste capítulo você vai:

- ler um conto maravilhoso, identificar sua organização e os elementos de uma narrativa;
- observar imagens de um filme de animação, refletir sobre o que expressam e sobre como os sentidos são produzidos nelas;
- ouvir um conto maravilhoso em formato *podcast* e perceber alguns dos recursos utilizados em uma narração oral;
- refletir sobre linguagem verbal e linguagem não verbal e textos multimodais;
- refletir sobre interlocutores de uma situação comunicativa;
- produzir um conto maravilhoso.

ERA UMA VEZ...

"Era uma vez...". Basta que alguém pronuncie essas palavras para sabermos que lá vem história.

E história povoada de príncipes e princesas, crianças em perigo, soldadinhos de chumbo, gigantes e dragões...

Essas histórias, conhecidas como contos maravilhosos, são contadas de geração em geração e permanecem vivas no imaginário das pessoas.

Hoje, estão em toda parte: na voz de um contador, de alguém que narra histórias para as crianças da família, nos livros, nas histórias em quadrinhos, nos desenhos animados, no cinema.

Compartilhe com a turma: De que contos maravilhosos você gosta? O que mais chama sua atenção nessas histórias? Respeite a vez de cada um falar.

A seguir, leia um conto maravilhoso.

Será que você reconhece nessa história alguma situação que se encontra também em outros contos maravilhosos?

Filipe Rocha/Arquivo da editora

Para conhecer a proposta pedagógica deste capítulo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Leitura de “Os sete corvos”, dos Irmãos Grimm

BNCC
Competência geral: 3
Competências específicas de Linguagens: 3, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 9
Habilidade: EF67LP28

A leitura que abre o capítulo é o conto maravilhoso “Os sete corvos” dos Irmãos Grimm, em adaptação do autor brasileiro Walcyr Carrasco. Se necessário, esclareça aos alunos que uma adaptação de uma obra consiste, em geral, em adequar a linguagem e o formato a um público específico, mas mantendo aquilo que caracteriza a obra original. Contos maravilhosos como o que os alunos vão ler têm sido exaustivamente traduzidos, adaptados e recontados ao longo do tempo, o que ajuda a garantir sua permanência no imaginário das pessoas.

Caso perceba que os alunos não saibam o que é um conto maravilhoso, você poderá lhes dar alguns exemplos, explicando-lhes, ainda que brevemente, o que são, antes de solicitar que compartilhem essas histórias. O trabalho com as atividades do capítulo deve auxiliar os alunos a compreender melhor o gênero.

Ao solicitar aos alunos que compartilhem suas preferências em relação a contos maravilhosos, crie uma atmosfera agradável, em que todos se sintam à vontade para compartilhar suas ideias e procure ajudar a turma a organizar as falas de maneira que todos sejam ouvidos e possam se expressar sem atropelamentos.

Você também pode perguntar se, quando eram crianças pequenas, algum familiar tinha o hábito de ler contos maravilhosos em voz alta para eles e que impressões essa leitura provocava. Pergunte também se costumam ver filmes inspirados em contos maravilhosos e o que acham dessas adaptações cinematográficas.

Atividade preparatória

Para conhecer uma proposta de atividade preparatória, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Os sete corvos

Era uma vez um homem que tinha sete filhos. Mas nenhuma filha. Seu maior desejo era ganhar uma menina. Quando sua esposa contou que esperava mais um bebê, ele ficou cheio de esperança:

— Tomara que seja uma menina!

Seu sonho foi realizado. Uma menina nasceu! O pai ficou muito contente. Mas a saúde do bebê era frágil. Com medo de que ela morresse, o pai decidiu batizá-la em casa. Enquanto o padre não chegava, pediu para um dos filhos ir ao riacho mais próximo, buscar água para o batismo. Os outros seis foram atrás. Todos queriam ser o primeiro a levar água para o pai.

Na disputa, o jarro caiu na água. Os sete filhos ficaram com medo do pai, que era muito bravo. E sem coragem de voltar para casa.

O pai ficou impaciente.

— Devem estar se divertindo, sem dar atenção ao meu pedido!

Furioso, perdeu a noção das coisas. Praguejou:

— Desejo que os sete sejam transformados em corvos!

Mal terminou de dizer as palavras, ouviu uma revoada sobre sua cabeça. Olhou para cima. Sete corvos voavam no céu!

O pai caiu em si. Fez de tudo para quebrar o feitiço. A mãe também, chorando, moveu mundos e fundos para ter os filhos de volta. Foi inútil. Os sete filhos haviam virado corvos.

A menina não faleceu. Pelo contrário. Passados os primeiros dias, sua saúde fortaleceu-se. Tornou-se, também, muito bonita.

Durante muito tempo, a menina não soube que tinha irmãos. Seus pais preferiam não contar o que acontecera. Um dia, porém, ouviu uma vizinha comentar:

— A menina é linda! Mas foi por culpa dela que aconteceu aquela tragédia a seus irmãos.

Ficou muito abalada com o comentário. Aproximou-se do pai e da mãe e quis saber a verdade. O pai contou tudo o que acontecera. Mas explicou:

— A culpa não é sua. Foi minha, que não medi as palavras.

No fundo de seu coração, a menina resolveu que um dia libertaria os irmãos.

— Farei tudo que puder para salvá-los!

Quando estava bem crescida, resolveu partir pelo mundo à procura dos sete corvos. Levou apenas seu anel de estimação, um pão para comer no caminho e uma cadeira bem pequena para descansar da caminhada.

Andou, andou, andou. Até aos confins da terra, um lugar mágico, onde só um coração cheio de ternura pode chegar. O Sol parecia estar tão perto! A menina aproximou-se dele, mas era quente e terrível. Pior, devorava crianças! Quando o Sol abriu uma boca gigantesca, a menina correu em direção à Lua. Oh! Era fria demais. Ao perceber que a menina olhava para ela, a Lua também abriu a boca, pronta para mastigá-la!

— Hummm... estou sentindo um cheiro delicioso de carne humana!

A menina fugiu novamente! Foi até as estrelas, mais bondosas e gentis. Algumas já estavam dormindo, pois as estrelas costumam sonhar durante o dia. Só a estrela-da-manhã levantava-se. Sorriu e ofereceu-lhe um osso bem pequeno.

— Leve esse ossinho. Com ele, poderá abrir a Montanha de Cristal. É lá que estão os seus irmãos!

Filipe Rocha/Arquivo da editora

praguejar: lançar uma praga, amaldiçoar.

A menina pegou o osso. Embrulhou-o em um lenço. Saiu andando novamente. Finalmente, avistou a Montanha de Cristal, tão brilhante como nunca tinha visto nada no mundo!

Aproximou-se. A montanha tinha uma porta. A menina pegou o lenço para abrir a porta com o ossinho, mas ao desamarrar o nó, não encontrou o osso. Havia perdido o presente dado pela estrela!

Decidida a entrar, a menina espetou o dedo mindinho e botou na fechadura, como se fosse um osso. Conseguiu abrir a porta!

Logo na entrada, havia um anão, que perguntou:

— O que veio fazer aqui?

— Vim buscar meus sete irmãos, transformados em corvos.

O anão sorriu.

— Os sete corvos são meus patrões. Não estão aqui agora. Mas, se quiser esperar por eles, fique à vontade.

A menina entrou em uma grande sala, toda de cristal. Sentou-se na cadeirinha que havia trazido, pois todos os móveis eram muito frios, quase gelados!

Em seguida, o anão pôs o jantar dos corvos na mesa. Botou sete pratinhos com sete copinhos e saiu. A menina olhou a comida. Percebeu que estava com fome. Para não deixar nenhum pratinho vazio, comeu um pouco de cada um. Bebeu somente um gole bem pequeno de cada copinho. Mas no último deixou cair seu anel.

Ouviu ruídos de asas e gritos de pássaros. Eram os corvos chegando! Escondeu-se rapidamente.

Cada um foi comer de seu pratinho e beber de seu copinho. Um após outro surpreendeu-se:

— Oh! Quem comeu do meu pratinho!? — grasnou o primeiro.

— Alguém bebeu do meu copinho! — continuou o segundo.

— Foi uma boca humana! — surpreendeu-se o terceiro.

E assim por diante, até chegar o sétimo. Este bebeu o vinho até o final. Pegou o anel com o bico!

Examinou a joia, surpreso.

— É o anel de mamãe!

Concluiu:

— Quem sabe foi nossa irmãzinha que trouxe o anel! Tomara! Só assim seremos libertados.

Ao ouvir o corvo, a irmã saiu detrás da porta, onde estava escondida.

— Sou eu, sim! — gritou, feliz. — Vim encontrar meus irmãos!

Imediatamente, o feitiço desfez-se. Todos os sete voltaram à forma humana.

Abraçaram-se felizes.

Juntos, retornaram à sua casa, para viver como uma verdadeira família!

IRMÃOS GRIMM. Os sete corvos. *In*: *Contos de Grimm* – Branca de Neve e Rosa Vermelha e outras histórias. Adaptação de Walcyr Carrasco. Barueri: Manole, 2007. p. 15-20.

grasnar: emitir o som característico dos corvos, corvejar.

Quem são?

Jacob e Wilhelm Grimm, em 1847.

Pictorial Press/Alamy/ Fotoarena

Os Irmãos Grimm

Jacob Ludwig Karl Grimm (1785-1863) e **Wilhelm Karl Grimm** (1786-1859) nasceram na cidade de Hanau, na Alemanha. Foram professores, estudiosos da língua e realizaram importantes pesquisas no campo da tradição popular. Ao percorrer a Alemanha, registraram as narrativas orais de velhos camponeses, pastores, barqueiros e cantores que conheciam pelas estradas ou que ouviam em reuniões ao redor do fogo. Por meio desse trabalho, Jacob e Wilhelm, conhecidos mundialmente como Irmãos Grimm, ajudaram a preservar um rico conjunto de lendas, fábulas e contos maravilhosos que circulavam oralmente pela Europa na época, como os clássicos "João e Maria", "Branca de Neve", "A Bela Adormecida" e "Rapunzel".

Leia com os alunos os significados das palavras do glossário. Pergunte se já conheciam o sentido das palavras destacadas e, em caso positivo, em que contextos conheceram essas palavras. Pergunte se há outros termos no texto que desconheçam. Em caso positivo, pergunte se, pelo contexto, conseguem inferir o significado deles. Depois, peça-lhes que consultem um dicionário para verificar se as hipóteses levantadas se confirmam. Esse exercício é uma oportunidade de fortalecer o **desenvolvimento de vocabulário** e de retomar as habilidades EF35LP05 e EF04LP03 da BNCC, trabalhadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao final da leitura, converse com os alunos sobre o conto: pergunte se gostaram, o que mais chamou a atenção e por quê. É importante abrir espaço para que o maior número possível de alunos tenha a oportunidade de falar, a fim de que elaborem suas apreciações e tentem justificá-las oralmente.

Fale sobre os Irmãos Grimm, destacando o papel que exerceram na literatura ao registrarem várias narrativas orais da tradição popular da Europa. Para isso, leia com os alunos o boxe "Quem são os Irmãos Grimm?".

Atividade complementar

Para conhecer uma proposta de atividade complementar, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Estudo do texto

Compreensão e interpretação

BNCC
Competências gerais: 3, 4
Competências específicas de Linguagens: 3, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 9
Habilidades: EF69LP44, EF67LP28

Nesta parte da seção, procura-se levar os alunos a compreender o texto considerando algumas estratégias de leitura, como a localização de determinadas informações no texto, a análise de certos recursos composicionais que organizam o texto, a reflexão a respeito de determinadas questões sociais cuja discussão o texto favorece.

Atividade preparatória

Para conhecer uma proposta de atividade preparatória, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Proponha aos alunos que resolvam individualmente as questões em **Compreensão e interpretação**. Em seguida, sugira uma conversa com toda a turma para que compartilhem suas reflexões. Incentive os alunos a apresentar suas respostas antes de você expor suas observações. Quando considerar necessário, elabore questões orais que os ajudem a chegar a um consenso na turma, ou permita que respostas diferentes sejam comparadas e coexistam, quando isso for possível.

Atividade 1, item b

As características do gênero serão exploradas no capítulo. O importante neste momento é possibilitar aos alunos fazer associações, e não levantar os aspectos do gênero.

Atividade 2, item b

Incentive os alunos a levantar elementos do conto maravilhoso que comprovam o caráter ficcional da narrativa, como as transformações mágicas de seres humanos em corvos, o fato de o Sol, a Lua e as estrelas terem comportamento humano, etc.

Atividades 3 e 4

Ao explorar a composição da família e o relacionamento entre o pai e os filhos, as atividades buscam levar os alunos a inferir a presença de valores sociais no conto lido. Essa é uma característica importante dos contos maravilhosos, pois, em sua origem, o gênero tinha caráter moralizante e buscava propagar determinadas atitudes e comportamentos desejáveis pela sociedade da época.

Compreensão e interpretação

1. a) Respostas pessoais. O importante é os alunos apresentarem argumentos, fazerem relações entre suas preferências literárias e a narrativa lida, refletirem sobre situações da história.
b) Possibilidades de resposta: situação de encantamento/quebra de encantamento; características humanas atribuídas a seres não humanos; objetos mágicos, como o ossinho, etc.

5. Essa decisão pode revelar que a personagem era corajosa, bondosa, altruísta, entre outras possibilidades. Incentive os alunos a compartilhar de que modo descreveriam a atitude da menina e verifique se as respostas podem ser respaldadas pelo texto.

1. Compartilhe com os colegas:

a) Você gostou da história? Por quê?

b) Observou nela alguma situação que já notou em outros contos maravilhosos? Qual?

2. Grande parte dos contos maravilhosos é iniciada com a expressão "Era uma vez...". Essa expressão dá a ideia:

a) de um tempo preciso e definido ou de um tempo impreciso e distante? De um tempo impreciso e distante.

b) de uma história verídica ou de uma história ficcional, inventada? De uma história ficcional, inventada.

3. O conto retrata a história de uma família.

a) Como essa família era formada? Era formada pelos pais e por sete irmãos.

b) Qual era o desejo do pai dessa família? Ele tinha o desejo de ter uma filha.

c) Esse desejo foi alcançado? Sim, sua esposa tem uma filha e o desejo dele é realizado.

4. A respeito do relacionamento entre o pai e os filhos no conto, responda:

a) Nervoso com a demora dos filhos para trazer a água no dia do batismo da filha, o pai cometeu um ato impensado. Qual foi esse ato? Ele amaldiçoou os filhos, dizendo que eles deveriam se transformar em sete corvos.

b) Que consequências teve esse ato para a família? Os filhos se transformaram em corvos, voaram e desapareceram.

c) Considerando suas respostas anteriores, como era esse relacionamento familiar? O pai era severo e os filhos tinham medo dele.

5. Depois de crescida, a filha mais nova fica sabendo da história de seus irmãos e resolve sair pelo mundo à procura deles. O que essa decisão pode revelar sobre a personalidade da personagem?

6. Depois de vencer vários desafios, a irmã encontra os corvos.

a) Qual era a importância do anel que a irmã usava?

a) De acordo com o texto, somente a chegada da irmã com o anel é que poderia libertar os irmãos. O anel também sinaliza que quem o trouxe teve contato com a mãe dos garotos transformados em corvos.

b) Há, no conto, alguma pista que comprove que os irmãos tinham esperança de que a irmã os procurasse? Justifique sua resposta com um trecho do texto.

b) Sim, pois um dos corvos diz "Quem sabe foi nossa irmãzinha que trouxe o anel!".

7. Muitos contos maravilhosos terminam com os personagens principais vivendo "felizes para sempre". O final do conto "Os sete corvos" é um exemplo disso? Por quê? Sim, já que ocorre um final feliz: todos os irmãos voltam para casa e podem retomar a vida familiar em harmonia.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia o trecho a seguir.

> Mal terminou de dizer as palavras, ouviu uma revoada sobre sua cabeça. Olhou para cima. Sete corvos voavam no céu!
>
> O pai **caiu em si**. Fez de tudo para quebrar o feitiço. A mãe também, chorando, **moveu mundos e fundos** para ter os filhos de volta.

a) Ao observar os sete corvos voando no céu, o pai **caiu em si**. O que essa expressão revela sobre o sentimento do pai nesse momento? Que o pai tomou consciência de que suas palavras transformaram os filhos em corvos.

b) Ao saber que os filhos tinham sido transformados em corvos, a mãe **moveu mundos e fundos** para tê-los de volta. Qual é o sentido da expressão em destaque?
A mãe fez tudo o que era possível para desfazer o feitiço.

2. No trecho "Andou, andou, andou. Até aos confins da terra [...]", qual é o sentido criado pela repetição da palavra **andou**? A repetição da palavra **andou** constrói a ideia de que essa ação ocorreu por muito tempo, ou seja, a menina andou muito.

3. No trecho a seguir, a menina chega aos confins da Terra e depara com o Sol e a Lua. Nele são empregados alguns pontos de exclamação. Releia-o em voz alta, dando ênfase a esse sinal de pontuação.

> O sol parecia estar tão perto! A menina aproximou-se dele, mas era quente e terrível. Pior, devorava crianças! Quando o Sol abriu uma boca gigantesca, a menina correu em direção à Lua. Oh! Era fria demais. Ao perceber que a menina olhava para ela, a Lua também abriu a boca, pronta para mastigá-la!

Conclua: Que sentido o ponto de exclamação produz no trecho?
O ponto de exclamação acentua a tensão da situação, enfatizando a dramaticidade da narrativa, ou seja, o perigo que a menina corria de ser devorada.

4. Releia o trecho a seguir.

> A menina não faleceu. Pelo contrário. Passados os primeiros dias, sua saúde fortaleceu-se. Tornou-se, também, muito bonita.
>
> Durante muito tempo, a menina não soube que tinha irmãos. Seus pais preferiam não contar o que acontecera.

a) Nesse trecho, que expressão indica que a melhora na saúde da menina ocorreu rapidamente? A expressão "Passados os primeiros dias".

b) A menina tinha irmãos, mas não sabia. No caderno, copie a expressão que sinaliza que ela demorou para saber do fato.
A expressão "Durante muito tempo".

c) Reescreva o trecho substituindo as duas expressões indicadas na resposta aos itens anteriores por outras com sentido equivalente.
Possibilidades de resposta: a expressão "Passados os primeiros dias" pode ser substituída por expressões como "Depois de alguns dias", "Em poucos dias", etc.; já a expressão "Durante muito tempo" pode ser substituída por expressões como "Por um longo tempo", "Por muitos anos", etc. Aceite outras respostas, desde que as expressões indicadas mantenham o sentido original do trecho.

A linguagem do texto

BNCC
Competência geral: 4
Competências específicas de Linguagens: 3, 5
Competência específica de Língua Portuguesa: 9
Habilidades: EF69LP47, EF69LP54

Nesta parte da seção, os alunos vão estudar a linguagem do texto lido, analisando o efeito de sentido produzido pelo emprego de certas palavras e expressões, de sinais de pontuação e de construções, como repetições de palavras.

Atividade 1, item a

Pergunte aos alunos se conhecem a expressão **caiu em si**, mobilizando seus conhecimentos prévios. Se alguns souberem o significado dessa expressão, peça que deem exemplos de frases com ela, mas sem revelar seu sentido. Leve os alunos que desconhecem o significado a inferi-lo pelo contexto. Converse com eles que o pai proferiu a frase em um momento de raiva, sem desejar que os filhos se transformassem em corvos. Quando ele viu os corvos voando no céu, "caiu em si", ou seja, tomou consciência de que suas palavras tiveram esse poder.

Atividade 3

Se considerar pertinente, comente com os alunos que as exclamações são uma forma de o narrador ajudar os leitores a perceber as reações e os sentimentos da própria menina ao se aproximar do Sol. Um indício disso é a presença da interjeição "Oh!". Trata-se do emprego do discurso indireto livre, que a pontuação ajuda o leitor a identificar. Provavelmente os alunos do 6º ano ainda não têm repertório conceitual para compreender o funcionamento linguístico e discursivo dessa forma de discurso relatado, mas, por serem leitores literários em processo de formação, podem perceber, pela interpretação, os efeitos de sentido decorrentes da interjeição.

Atividade 4

Esta atividade procura chamar a atenção para as expressões que constroem a passagem do tempo no trecho. Ajude os alunos a perceber o sentido de cada expressão e a refletir sobre isso ao realizá-la.

BNCC

Competências gerais: 3, 4, 5
Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 6, 10
Habilidades: EF69LP44, EF69LP49, EF67LP23, EF67LP27

Esta seção favorece a observação dos elementos composicionais de objetos culturais que se valem sobretudo da linguagem não verbal ou multissemiótica e que têm relação intertextual com o texto trabalhado na seção **Estudo do texto**.

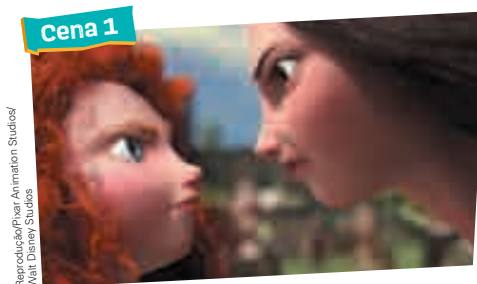
Atividade 1

Incentive os alunos que já assistiram ao filme a conversar com a turma sobre o enredo, resumindo os principais acontecimentos. Ajude os alunos a organizar essa conversa, orientando-os a respeitar os turnos de fala. Caso nenhum deles tenha assistido à animação, compartilhe com eles um resumo da história, oralmente.

O enredo do filme pode ser resumido da seguinte forma: na Escócia medieval, a princesa Mérida é muito aventureira e gosta de se divertir cavalgando pelos campos e praticando arco e flecha, contrariando as vontades e expectativas de sua mãe, a rainha Elinor, que deseja que a filha se comporte de modo mais comedido, elegante, como pregavam os costumes da época. O rei Fergus, seu pai, e a rainha Elinor organizam uma competição para escolher um futuro marido para a filha, contra a vontade dela. Mérida não quer casar, então tenta burlar as regras da competição e participar do torneio. Com isso, após vencer facilmente os demais competidores, tem uma discussão acalorada com a mãe e foge para a floresta. Lá, ela encontra a cabana de uma bruxa e pede a ela um feitiço para poder mudar sua mãe, na tentativa de alterar o próprio destino. A bruxa dá a Mérida um bolo encantado. Ao comer o bolo, a rainha Elinor se transforma em urso, um efeito que a filha jamais imaginara possível. Mérida descobre, então, que ela precisa restaurar o vínculo com sua mãe antes do segundo nascer do sol, para que o feitiço seja revertido; caso contrário, sua mãe viveria como urso para sempre. A princesa acredita que, se consertar uma tapeçaria da família que rasgou durante uma briga com a mãe, ela reverterá o encantamento. Enquanto isso, a rainha Elinor, já perdendo a consciência humana, ataca o rei Fergus e foge para a floresta. O rei, então, sem saber que o urso é sua esposa e confundindo-a com Mor'du, um urso encantado que, no passado, atacara sua família, organiza uma caçada com os demais clãs do reino para capturar Elinor, e deixa Mérida presa no castelo, com seus irmãos mais novos, que também comem um pedaço do bolo encantado e se transformam em filhotes de urso. Mérida foge do castelo, com a ajuda dos irmãos, e leva com ela a tapeçaria costurada. A garota encontra seus pais e intervém antes que a mãe seja ferida. Nesse momento, chega Mor'du, que derruba os guerreiros dos clãs e ataca em direção a Mérida. Elinor intercede para salvar a filha e acaba fazendo com que Mor'du seja esmagado por um monumento de pedra que cai sobre ele, libertando o espírito de um príncipe que, assim como Elinor, fora aprisionado no corpo de urso. Mérida cobre a mãe com a tapeçaria costurada, mas nada acontece. Enquanto o sol nasce pela segunda vez desde o encantamento, a princesa, arrependida, reconhece seus erros e se reconcilia com a mãe, revertendo, assim, o feitiço.

Se possível, exiba o filme para os alunos. Caso não tenha acesso ao filme completo, é possível exibir o *trailer* da animação (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1GZgKITnPVE; acesso em: 5 nov. 2021).

CRUZANDO LINGUAGENS

Observe as imagens a seguir, com cenas do filme de animação *Valente*, que representam dois momentos diferentes da história. Depois, responda às questões.

Reprodução/Pixar Animation Studios/ Walt Disney Studios

Reprodução/Pixar Animation Studios/ Walt Disney Studios

Cenas do filme *Valente*, dirigido por Mark Andrews e Brenda Chapman (EUA, Pixar Animation Studios, 2012).

1. Você e os colegas já assistiram a esse filme? Em caso positivo, resumam oralmente o enredo, respeitando a vez de cada um falar. Se não viram o filme, escutem o resumo da história feito pelo professor. Resposta pessoal.

2. Na cena 1, observamos a princesa Mérida e sua mãe, a rainha Elinor.
   a) Descreva as expressões faciais das personagens. Que sentimentos elas podem expressar? **2. a)** As expressões faciais das personagens são semelhantes e mostram a testa franzida e a boca fechada e tensionada. Elas podem expressar um sentimento de braveza, de raiva.
   b) De acordo com o resumo construído pela turma ou lido pelo professor, que conflito existe entre a mãe e a filha no filme *Valente*? A mãe espera que a filha se comporte de modo mais recatado, elegante, como era esperado para as damas na época medieval, enquanto a filha gosta de cavalgar pelos campos e praticar arco e flecha, comportamentos antes considerados masculinos.

3. Observe a imagem da cena 2.
   a) Descreva as expressões corporais das personagens na cena. Que sentimentos elas parecem expressar? As expressões corporais das personagens nessa cena mostram uma de frente para a outra, com as duas mãos dadas e olhando-se nos olhos. Elas podem expressar um sentimento de cumplicidade, de união.
   b) Em geral, considerando seus conhecimentos sobre os ursos, uma cena como essa poderia acontecer na realidade? Explique. Espera-se que os alunos observem que essa cena, na realidade, seria improvável, pois o urso é um animal feroz, que não daria a pata gentilmente a uma pessoa. Um ser humano buscaria se proteger do possível ataque de um urso.
   c) O urso da cena é uma personagem da história que foi transformada nesse animal. Levando em conta sua resposta aos itens anteriores e o que você sabe do filme, quem pode ser essa personagem? Explique. Espera-se que os alunos observem que se trata da mãe de Mérida, pois ambas as personagens estão em harmonia, olham-se ternamente, envolvidas por uma união profunda.

4. Compare a história do filme *Valente* com a do conto "Os sete corvos", que você leu no início deste capítulo.
   a) Que semelhanças você nota entre o universo e os personagens do filme e o universo e os personagens do conto? **a)** Espera-se que os alunos notem, entre outros aspectos, a ambientação mágica das duas histórias, que se passam em um passado distante e de fantasia, com feitiços, maldições, pessoas que se transformam em animais, seres encantados como bruxas, estrelas e astros com características humanas, etc.
   b) Que semelhanças você nota entre o acontecimento mágico desencadeado pelo conflito da princesa Mérida e sua mãe, no filme *Valente*, e o gerado pelo conflito entre o pai e os sete filhos no conto "Os sete corvos"? **4. b)** No filme e no conto, há um acontecimento mágico que transforma pessoas em animais. Em *Valente*, o conflito entre Mérida e sua mãe desencadeia a transformação da mãe em urso e, depois, de seus irmãos também; em "Os sete corvos", o conflito do pai com os filhos desencadeia a transformação dos meninos em corvos.
   c) No filme e no conto, os personagens principais lutam para alterar o próprio destino ou o destino de outras pessoas. Eles são bem-sucedidos nessa tentativa? Justifique com base nas histórias. Sim. Em *Valente*, Mérida consegue se livrar do casamento forçado e impede que sua mãe e seus irmãos se tornem ursos para sempre. Em "Os sete corvos", a filha consegue reverter a maldição que transformou os irmãos em corvos, alterando o destino deles e de sua família.
   d) Na sua opinião, é possível construir nosso destino? Explique. Respostas pessoais.

5. Nos contos maravilhosos clássicos, é comum que a protagonista, uma princesa em apuros, seja salva por um príncipe, um rei, um caçador, etc.

a) Que conto(s) com essa característica você conhece?

b) No conto “Os sete corvos” e no filme *Valente*, isso não acontece. Quem são os personagens que resolvem os conflitos das histórias e salvam as pessoas em apuros?

c) É possível dizer que a princesa Mérida, de *Valente*, e a filha, no conto “Os sete corvos”, rompem com o papel social geralmente atribuído às mulheres nos contos maravilhosos? Explique.

6. Hoje em dia, filmes e livros buscam representar mulheres fortes e independentes. Você conhece outros contos, filmes ou produções culturais que representem mulheres com essas características? Quais? Compartilhe com a turma. Respostas pessoais.

TROCANDO IDEIAS

1. Os contos maravilhosos há muito tempo são contados oralmente para as crianças como uma forma de transmitir ensinamentos e de educar. O que o conto “Os sete corvos” ensina? Converse com os colegas, respeitando a vez de cada um falar.

2. Você viu que, tanto no filme *Valente*, que você estudou na seção anterior, como no conto “Os sete corvos”, os personagens são envolvidos por conflitos familiares. As atitudes impulsivas de alguns deles desencadeiam acontecimentos trágicos, que os levam a se arrepender de tais atitudes.

a) Considerando o enredo dessas histórias, atitudes impulsivas ocorrem tanto na geração dos pais quanto na dos filhos. Isso está de acordo com a vida real? Explique.

b) Você já se arrependeu de falar ou fazer algo que magoou algum familiar ou amigo? Resposta pessoal.

c) Na sua opinião, o que podemos fazer para evitar certas atitudes das quais podemos nos arrepender em situações de conflito? Resposta pessoal.

ESCUTA DE CONTO MARAVILHOSO

Ouvir histórias pode ser um prazer: na família, na reunião com os amigos, na escola... Esse hábito levou muitas narrativas, como contos maravilhosos e fábulas, a serem transmitidas oralmente de geração em geração e chamou a atenção de vários estudiosos, como os Irmãos Grimm, que se dedicaram a registrar essas histórias por escrito para preservá-las e fazê-las serem conhecidas até hoje.

5. a) Resposta pessoal. Possibilidades de resposta: “Branca de Neve”, “A Bela Adormecida”, “Rapunzel”, entre outros. **b)** No conto, é a filha, irmã dos meninos transformados em corvos, que reverte a maldição e salva os irmãos. No filme, é a princesa Mérida que salva sua mãe e seus irmãos do feitiço da bruxa que os transformou em ursos. **c)** Sim, pois a princesa Mérida tem um comportamento aventureiro, gosta de cavalgar pelos campos e de praticar o arco e flecha, e não quer se casar; e a filha, do conto “Os sete corvos”, aventura-se pelo mundo, sozinha, enfrentando perigos para salvar os irmãos. Ambas rompem com o papel social geralmente atribuído às mulheres nos contos maravilhosos, as quais costumam se comportar de maneira passiva, elegante, preocupando-se com casamento, obedecendo ao marido e ao pai e ocupando-se de tarefas domésticas.

Trocando ideias
1. Incentive os alunos a levantar hipóteses. Entre outras possibilidades, poderão dizer que os pais nunca devem maltratar os filhos, ou que vale a pena persistir em nossos objetivos.

2. a) Espera-se que os alunos respondam que sim, pois pessoas de qualquer geração ou idade podem tomar atitudes impulsivas ou cometer erros.

19

Trocando ideias

BNCC
Competências gerais: 1, 4, 7, 9
Competências específicas de Linguagens: 3, 4
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidade: EF67LP23

Esta seção retoma temas que podem ser discutidos com base na leitura do texto e possibilitam ampliação da discussão por meio do compartilhamento de ideias, experiências e situações de vida dos alunos. Com isso, ela é um caminho para promover a expressão, a argumentação oral, o pluralismo de ideias, conversar sobre temas em discussão nos textos lidos e na sociedade de modo geral, ampliar a visão de mundo da turma e desenvolver competências socioemocionais, entre outras possibilidades.

Atividade 1

Organize a conversa de modo que todos tenham a oportunidade de expressar suas ideias sem serem criticados. Incentive os alunos a respeitar os turnos de fala, a ouvir os colegas com atenção e respeito e a falar de modo claro e audível, a fim de que possam ser compreendidos. É importante promover, em momentos como esse, o desenvolvimento de atitudes que visem à cultura de paz e à empatia entre os alunos.

Atividade 2

Tema Contemporâneo Transversal: Cidadania e Civismo (Vida Familiar e Social)

Para conhecer uma proposta de trabalho com tema contemporâneo transversal, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Atividade 4, item d

O fundamental é observar a argumentação dos alunos. Ajude-os a perceber, com base no que disserem, que os sonhos sobre o futuro estão atrelados às nossas atitudes no presente, ou seja, é importante encontrar, na realidade, modos de alcançar o que se deseja.

Atividade 5, item c

Se considerar oportuno, comente com os alunos que as protagonistas do conto e do filme, além de não serem salvas por ninguém, não se casam no final, como é comum nos desfechos de contos maravilhosos tradicionais.

Interdisciplinaridade

Para conhecer uma proposta de trabalho interdisciplinar, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Oralidade em foco

Escuta de conto maravilhoso

BNCC
Competências gerais: 1, 4, 7, 9
Competências específicas de Linguagens: 3, 4
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidades: EF69LP54, EF67LP23

O objetivo da seção **Oralidade em foco** é propiciar o trabalho com a oralidade. No caso deste capítulo, é explorada a escuta ativa de um conto maravilhoso gravado em formato *podcast*, a fim de que os alunos possam analisar as estratégias discursivas e os recursos linguísticos mobilizados em uma prática de reconto oral.

Para realizá-la, selecione com antecedência a narrativa oral de um conto maravilhoso em formato *podcast*. É importante que o áudio não seja muito longo, para que seja possível reproduzi-lo na íntegra durante a aula e, se necessário, repetir alguns trechos durante a discussão mediada pelas questões do Livro do Estudante. Uma sugestão é o episódio "A Bela Adormecida – História Clássica Infantil", do *podcast* "Era uma vez um *podcast*...", em versão adaptada e narrada por Carol Camanho. Disponível em: https://eraumavezumpodcast.com.br/a-bela-adormecida-historia-classica-infantil/. Acesso em: 4 nov. 2021.

Caso não tenha acesso ao *podcast* ou a outro áudio, grave sua leitura expressiva com um celular e reproduza para turma. Uma alternativa também é adaptar a proposta fazendo a leitura em voz alta da narrativa para os alunos.

Atividade preparatória

Para conhecer uma proposta de atividade preparatória, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

O que é um *podcast*?

Um *podcast* é um arquivo de áudio que circula em meio digital. Diferentes das mensagens de áudio que compartilhamos pelo celular, os *podcasts* são mais longos e podem ser utilizados para divulgar, entreter ou informar, entre outras possibilidades. Muitos deles se assemelham a programas de rádio, mas que podemos ouvir a qualquer hora e em qualquer lugar usando um computador ou o celular. Hoje, existem muitas plataformas dedicadas ao compartilhamento de *podcasts* e várias pessoas trabalham com a sua produção, os chamados *podcasters*.

Tatiana Stulbo/Shutterstock

Atualmente, a tecnologia permite que as histórias sejam preservadas também na modalidade oral por meio de *podcasts*, por exemplo. Com a orientação do professor, você vai escutar um conto maravilhoso. Após a escuta, converse com os colegas para responder oralmente às questões a seguir.

1. Você provavelmente já conhecia alguma versão da história que ouviu agora.

a) Como foi a experiência de ouvir esse conto maravilhoso narrado em formato *podcast*? Resposta pessoal.

b) Para você, o *podcast* pareceu longo ou curto? Foi fácil manter a atenção na escuta ou você se dispersou em algum momento? Por quê? Respostas pessoais. Incentive os alunos a comentar como foi o exercício de escuta ativa.

2. O *podcast* é iniciado com algum tipo de apresentação? Que informações são dadas ao ouvinte nesse momento?

3. Você acha que a narração do *podcast* ouvido foi feita de improviso ou preparada com antecedência? Explique.

4. Houve variações na voz durante a narração? Em caso positivo, esse recurso foi utilizado para caracterizar os personagens do conto no *podcast*? Dê pelo menos um exemplo. Espera-se que os alunos percebam variações no timbre, no ritmo e no tom da voz durante a narração e observem a utilização desse recurso para caracterizar as personagens na narração em áudio.

5. Foram utilizados recursos como efeitos sonoros ou trilha de fundo no *podcast*? Em que momentos?

6. Ao ouvir o *podcast*, você percebeu os momentos em que o narrador começou a falar de situações da história que aconteceram em outra época ou em outro lugar? De que maneira ele sinalizou para os ouvintes essas mudanças de tempo e de lugar? O importante é os alunos observarem os recursos utilizados para caracterizar o tempo e o espaço na narração oral do conto.

7. Provavelmente, no *podcast* ouvido foram utilizados alguns recursos sonoros, além da voz do narrador.

a) Quais foram esses recursos? No caso do *podcast* mencionado, há trilha sonora e outros recursos de sonoplastia.

b) O volume do áudio desses recursos estava adequado ou atrapalhou a compreensão da narração em algum momento? Espera-se que o volume da trilha sonora esteja bem equalizado no *podcast*, a fim de que seja possível compreender com clareza o que está sendo narrado.

8. Do que você mais gostou nessa versão do conto maravilhoso ouvido em *podcast*? Caso fosse gravar uma narração desse conto maravilhoso, o que faria de diferente? Compartilhe sua opinião com os colegas, respeitando a vez de cada um falar. Respostas pessoais. Incentive os alunos a expressar suas opiniões de forma respeitosa, atentando para os turnos de fala e fazendo intervenções adequadas e em momento oportuno durante a conversa com os colegas.

2. Na apresentação de um *podcast* de contação de história, em geral, podem ser informados o nome da história, sua autoria, o nome do contador. No caso do *podcast* sugerido, além disso, há a criação de uma expectativa em torno de um final surpreendente dado para o conto maravilhoso recontado.

3. Espera-se que os alunos percebam, no caso do *podcast* sugerido, que a gravação demandou planejamento da contadora. Provavelmente ela leu o texto várias vezes para conhecer bem a história e definir em que momentos seriam feitas pausas, se usaria trilha sonora ou não, quais seriam os tons de voz para cada personagem, entre outros aspectos.

5. Nem todos os *podcasts* utilizam recursos sonoros, mas, se for o caso, é algo importante de destacar na análise. Chame a atenção dos alunos para o modo como esses recursos ajudam a criar a ambientação, o suspense, a passagem do tempo.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade 1, item b

Chame a atenção para o fato de que conseguir prender a atenção do ouvinte é uma qualidade de um bom contador de histórias. Comente também que, quando uma história é bem narrada, não sentimos o tempo passar. Explique ainda que a contação de histórias pode ser aprendida ou aprimorada e existem técnicas para tornar uma narração mais agradável e que favorecem a obtenção desse efeito junto ao público.

Atividade 3

Leia o enunciado da questão com os alunos e, antes de responderem, ajude a turma a refletir sobre a narrativa considerando os momentos dela e seus elementos. Você pode fazer as perguntas e, conforme a turma respondê-las, anotar as palavras-chave na lousa: "Quais são os momentos dessa narrativa (situação inicial, conflito, desenvolvimento, clímax, situação final)?"; "Quem são os personagens principais?"; "Onde e quando a história se passa?".

Depois de levantar a estrutura do conto, pergunte aos alunos se no *podcast* a história foi recontada considerando esses elementos.

Então peça que respondam à questão, ajudando-os a relacionar a elaboração da contação de história ao respeito à organização do conto original, o que ajuda o ouvinte a reconhecer a história.

Atividade 4

O contador pode falar mais baixo ou sussurrar em alguns trechos, dizer determinadas partes com tom choroso ou jocoso, etc. No *podcast* sugerido, por exemplo, a partir de 1'31", a narradora altera a voz para dizer a fala de Malévola: ela usa um timbre mais esganiçado e um tom dramático, que é reforçado pela trilha sonora de suspense ao fundo. Também é possível citar a mudança na voz nas falas da fada Primavera em 2'12" e da rainha em 2'33". É importante que os alunos percebam que na narração oral também podem ser explorados recursos como mudanças no timbre e variações no tom da voz na caracterização de personagens, além do uso de modificadores como adjetivos, locuções adjetivas e orações subordinadas adjetivas, o que também acontece nos contos em sua versão escrita.

A LÍNGUA em foco

LINGUAGEM: AÇÃO E INTERAÇÃO

Construindo o conceito

No início do capítulo, você leu o conto maravilhoso “Os sete corvos”. Como vimos, os contos maravilhosos existem há muitos séculos e eram transmitidos apenas oralmente, de geração em geração. Foi assim até que escritores, principalmente a partir do século XVII, começaram a coletar e registrar essas histórias, publicando-as em forma de textos escritos. Os Irmãos Grimm, na Alemanha do século XIX, registraram muitas dessas histórias e ajudaram a fixar a forma como as conhecemos hoje.

thipjang/Shutterstock

Pictogramas da caverna de Lascaux, na França. Segundo os especialistas, eles datam de 17 mil anos a.C.

O desejo de contar ou ouvir histórias e de ficar sabendo de fatos do cotidiano é muito antigo. Na Pré-História, por exemplo, muito antes da invenção da escrita, os seres humanos já empregavam imagens e desenhos, como os **pictogramas**, como forma de registrar ou representar ações cotidianas nas paredes das cavernas.

Assim, a linguagem – seja a da palavra, seja a do desenho ou da pintura, seja a de outras formas de expressão – sempre cumpriu um papel fundamental na construção e na preservação dos hábitos e da cultura de um povo.

Para refletir sobre isso, leia a tira a seguir.

beckilustras@gmail.com
Armandinho, de Alexandre Beck/Acervo do cartunista

BECK, Alexandre. Armandinho. Disponível em: https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/104193128309/tirinha-original. Acesso em: 15 mar. 2022.

1. A tira retrata uma situação comum, que já pode ter acontecido com você.

a) Quem são os personagens? Um garoto (Armandinho) e a mãe dele.

b) O que é possível supor da situação retratada?
É possível supor que a criança desenhou na parede da sala.

2. Observe o desenho feito na parede, no segundo e no terceiro quadrinho.

a) Quem fez o desenho? Provavelmente o garoto.

b) Você acha que a fala do terceiro quadrinho traz a resposta esperada pela personagem que fez a pergunta no primeiro quadrinho? Justifique.
Não; a pergunta da mãe, no contexto, tem a função de bronca, que pode ser deduzida pela entonação da fala representada por um ponto de interrogação e de exclamação ao final da pergunta. A mãe estava chamando a atenção do filho, e não fazendo uma simples pergunta sobre o desenho.

Atividade complementar

Para conhecer uma proposta de atividade complementar, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Sugestão para o aluno

Para conhecer uma sugestão de ampliação de repertório para o aluno, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

A língua em foco

Linguagem: ação e interação

BNCC

Competências gerais: 1, 3, 4
Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 3
Habilidades: EF69LP33, EF69LP45, EF69LP48, EF69LP54, EF67LP08

Sugerimos que, antecipadamente, você solicite aos alunos que tragam para a escola exemplos variados de linguagem: textos verbais, recortes de sinais de trânsito, partituras musicais, pinturas, língua de sinais, anúncios publicitários, etc. Esse material poderá ser manuseado durante as atividades e servir para exemplificar conceitos.

Antes de responder com os alunos às atividades do início da seção, pergunte se conhecem os personagens mostrados na tira. Caso não conheçam, explique se tratar de Armandinho e de sua mãe, personagens criados pelo ilustrador Alexandre Beck.

Atividade 5

No *podcast* sugerido, por exemplo, é possível ouvir o som de sinos a partir de 0’51”, fazendo referência aos sinos do reino. Nesse caso, ressalte o efeito gerado ao se reproduzir o áudio dos sinos antes que a narradora mencione “todos os sinos do reinado” em 0’58”, o que cria expectativa sobre o que será narrado na sequência. Você pode reforçar isso perguntando aos alunos se o efeito seria o mesmo caso o áudio dos sinos fosse reproduzido após a fala.

Atividade 6

No *podcast* sugerido, por exemplo, a partir de 3’23” entra um trecho mais longo de música para marcar o tempo decorrido entre a cena anterior, quando Aurora era bebê, e a atual, quando ela está prestes a completar 16 anos.

Atividade 7

No *podcast* sugerido, por exemplo, é possível destacar como exemplo novamente o trecho a partir de 1’31”, em que uma trilha de suspense acompanha a fala da personagem Malévola, mas sem atrapalhar a compreensão do que está sendo dito pela narradora. É importante chamar a atenção dos alunos para esses aspectos, pois isso pode ajudar a preparação para a produção de um *podcast*, como na proposta final do capítulo.

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Não escreva no livro.

3. A construção do humor da tira se baseia no mal-entendido causado pela fala do primeiro quadrinho.
   a) De acordo com a situação retratada, deduza: A mãe do garoto entendeu que o desenho representava a imagem de um polvo?
   b) Você acredita que o garoto tenha entendido a pergunta da mãe?
   c) Embora estejam falando o mesmo idioma, há um ruído na comunicação entre os personagens. Levante hipóteses: Por que isso aconteceu?
   d) Reescreva a fala do primeiro quadrinho como se a mãe estivesse fazendo uma afirmação, explicitando a real intenção dela.

3. a) Provavelmente sim.
b) Possibilidades de resposta: por ser uma criança, o garoto pode não ter percebido a intencionalidade da fala da mãe; por ele ser uma criança bem esperta, o garoto pode estar tentando se esquivar da bronca da mãe.
c) Porque o menino responde como se a mãe dele de fato estivesse fazendo uma pergunta sobre o desenho na parede.
d) Sugestão de resposta: "Filho, não pode desenhar na parede da sala!".

Conceituando

Na tira que você leu, o garoto e a mãe, usando a língua portuguesa, referem-se a um desenho feito por ele na parede da sala. Todas as formas de expressão que a mãe e o garoto usam na situação – as palavras, os gestos, o desenho, a escrita, etc. – são linguagem. Tanto o que falamos quanto nossos gestos, desenhos e escrita são linguagem.

Por meio da linguagem as pessoas interagem, isto é, entendem-se, desentendem-se, dão ordens, fazem pedidos, convencem umas às outras, são menos ou mais simpáticas, etc. São as linguagens que nos permitem manifestar e comunicar nossas experiências de vida e nosso conhecimento, assim como entrar em contato com as experiências de outras pessoas e com seus saberes.

LINGUAGEM VERBAL, LINGUAGEM NÃO VERBAL E TEXTOS MULTIMODAIS

Na **linguagem verbal**, a unidade básica é a palavra, falada ou escrita. Em **linguagens não verbais**, como a pintura, a música, a dança, o código Morse, o código de trânsito, as unidades são de outro tipo, como os traços e as cores, a nota musical, o movimento, a imagem, etc. Há textos que combinam diferentes linguagens e são denominados textos **multimodais** ou **multissemióticos**, como é o caso da tira lida, que apresenta imagens e palavras.

Atualmente, com o desenvolvimento das novas tecnologias, tem-se também a **linguagem digital**, que, valendo-se da combinação de números, permite armazenar e transmitir informações em meios eletrônicos.

Armandinho, de Alexandre Beck/ Acervo do cartunista

INTERLOCUTORES

Na tira lida, os personagens se inter-relacionam e interagem por meio da linguagem. Mesmo falando o mesmo idioma, o português, há diferenças na forma como os personagens interpretam o que é expresso, o que pode acontecer em qualquer situação de interação entre duas ou mais pessoas. Percebemos, portanto, que a comunicação nem sempre é construída de forma solidária pelos sujeitos, os chamados **interlocutores** no processo comunicativo.

Interlocutores são os participantes da interlocução, que é o processo de interação que se dá por meio da linguagem.

Os interlocutores que participam de uma situação comunicativa se influenciam mutuamente. Um interlocutor age sobre o outro por meio da linguagem, ou seja, fala, interpreta, pinta, compõe, etc. Em todas as interações de que participamos, estamos sempre influenciando aqueles com quem estamos em interação e sendo influenciados por eles.

Em geral, quando participamos de uma conversa, tentamos ser solidários com nossos interlocutores, mas há casos em que alguns fatores – falta de familiaridade com a situação, desconhecimento de alguma característica ou dos textos ali presentes, divergência de ponto de vista com nossos interlocutores, etc. – interferem e, por isso, não conseguimos estabelecer uma comunicação eficiente ou não temos a intenção de fazê-la.

O modo como os interlocutores interagem depende, por exemplo, de quem são eles, da imagem que têm um do outro, do contexto em que a comunicação acontece, entre outros fatores que constroem a situação comunicativa.

Daí a importância de ampliarmos nossas experiências com a linguagem em situações sociais, pois essa ampliação pode nos ajudar a ter mais consciência em relação a essas possibilidades.

LÍNGUA

Ao ler a tira reproduzida no início desta seção, vimos que diferentes linguagens podem ser combinadas para construir sentidos. Quando utilizamos qualquer linguagem em uma interlocução, fazemos uso de conhecimentos construídos ao longo do tempo por pessoas que vivem em sociedade. Para isso, aprendemos os significados que nossa sociedade atribui a gestos, símbolos, cores e sons. Entre esses aprendizados, está o conhecimento da(s) língua(s) utilizada(s) pelas pessoas com quem convivemos.

As línguas variam de acordo com cada povo e cada cultura. Na tira, por exemplo, os personagens falam português.

Interlocutores

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Língua

Por se tratar de uma discussão complexa, optamos por uma definição mais abrangente do conceito de língua. O propósito dessa escolha é chamar a atenção dos alunos para o fato de que a língua faz parte deles como indivíduos, não é algo que está fora, distante, como um conhecimento pouco acessível que eles precisam buscar e aprender. Nesse sentido, a língua é um fenômeno social construído pelos indivíduos na interação, ao mesmo tempo que também é um dos fatores que constrói a(s) identidade(s) e a(s) realidade(s), por meio da interação social. Trata-se de uma concepção enunciativo-discursiva, que se fundamenta nos estudos do Círculo de Bakhtin, especialmente desenvolvida na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Volóchinov, publicada em 1929.

As línguas do Brasil e o português no mundo

Se considerar conveniente, comente que a imposição de uma língua única ocorreu apenas com a lei do Marquês de Pombal, "Diretório dos índios", de 1757-1758. Antes disso, a língua portuguesa conviveu com muitas outras, inclusive com a Língua Geral, cuja forma moderna está relacionada com o nheengatu, da Amazônia.

Mais informações sobre o Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL) estão disponíveis em: http://oriundi.net/files/grupo-de-trabalho-da-diversidade-linguistica-do-brasil-relatorio.pdf (acesso em: 16 mar. 2022).

As línguas do Brasil e o português no mundo

O português foi trazido para o Brasil pelos portugueses na época da colonização, no século XVI. Ao longo do tempo, vieram para cá portugueses de diversas regiões de Portugal, e seus diferentes dialetos passaram a conviver com as mais de mil línguas indígenas então faladas no território.

Estima-se que são faladas no Brasil, atualmente, além do português brasileiro (com suas variedades linguísticas), 190 línguas indígenas e, também, línguas trazidas por imigrantes, como o italiano, o espanhol, o alemão, o japonês.

Para registrar, documentar e legitimar todas essas línguas faladas em território nacional, foi criado, em 2006, o Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística do Brasil (GTDL). A finalidade principal desse grupo é divulgar e valorizar a variedade linguística brasileira.

Embora se falem muitas línguas no Brasil, o português é considerado a língua oficial do país. É ensinado obrigatoriamente nas escolas e é a língua em que as leis são redigidas, por exemplo.

Historicamente, essa imposição de uma língua única começou no período da colonização do Brasil, como uma estratégia para criar uma identidade nacional e garantir o domínio dos portugueses sobre o extenso território brasileiro.

Outros países colonizados por Portugal, como Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné-Bissau, na África, passaram por processos semelhantes e têm atualmente o português como língua oficial.

Você já sabe que a linguagem verbal é a que usa a palavra como base. Então, para saber falar uma língua, o que é necessário? Será que basta conhecer um conjunto de palavras e seus significados? As regras de combinação dessas palavras são também importantes?

Observe este poema visual de Arnaldo Antunes:

Arnaldo Antunes/Acervo do artista

ANTUNES, Arnaldo. Gente. *In*: ANTUNES, Arnaldo. *Palavra desordem*. São Paulo: Iluminuras, 2002. p. 125.

Assim como outros textos que você já estudou nesta seção, os poemas visuais criam sentidos não só com o texto verbal, mas também com efeitos visuais gerados pelo formato e pela distribuição das palavras e das letras na página, como é o caso do poema de Arnaldo Antunes.

Observe que podem ser lidas no poema as palavras **gen**(**e**), **ET** e **gente**. A palavra **gente** pode ter o sentido de "humanidade", "habitantes do planeta Terra", opondo-se diretamente a **ET**, abreviação de "extraterrestre", que tem o sentido de "algo que existe fora da Terra". Ainda, o sentido da palavra **gene**, de unidade fundamental da hereditariedade, está ligado à origem das pessoas, da "gente" que habita o planeta.

No poema, essas três palavras – **gen**(**e**), **ET** e **gente** – podem fazer referência tanto a uma ideia de igualdade entre todos os possíveis habitantes dos planetas que compõem o universo como a um estranhamento que pode existir entre algumas pessoas, uma vez que a inversão das letras da última sílaba permite entender que, entre essa gente, pode haver uma parte que se sinta **ET**, isto é, diferente. Ou, ainda, a ideia de que nem todos podem ser chamados de "gente" de verdade, pois não se comportam como tal.

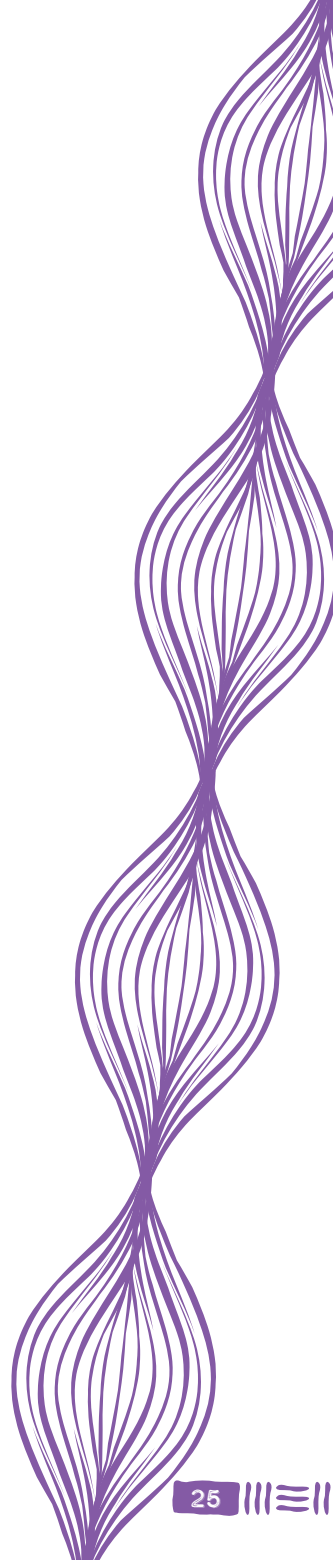
Agora observe o modo como as três palavras foram escritas. Segundo a convenção do português escrito, as palavras costumam ser escritas da esquerda para a direita, de cima para baixo.

- Qual das palavras não foi escrita de acordo com essa convenção?
  A palavra **gente**, cuja última sílaba é, no poema, escrita da direita para a esquerda.

No poema, essa quebra na convenção foi intencional e pode ter diversas intencionalidades: criar sentidos, causar certo estranhamento no leitor e despertar sua reflexão sobre as possíveis relações entre as palavras.

Com base na análise do poema de Arnaldo Antunes, você percebeu que, para compreendermos um texto em todas as suas possibilidades, não basta ter domínio do vocabulário e das regras de combinação das palavras. É necessário também estar atento às situações de comunicação em que os textos são produzidos e circulam, às possíveis finalidades dos textos e às intenções de quem fala ou escreve. Além disso, ele foi produzido em uma língua que você compreende.

Nossa língua faz parte de quem somos, não está fora de nós, mas constitui nossa identidade e possibilita que sejamos capazes de interagir socialmente.

Para um falante se apropriar de uma língua, ele precisa dominar não apenas o léxico (conjunto de palavras), mas também suas leis combinatórias. Os usos e as leis de uma língua passam por uma evolução contínua, sem interrupções, e por isso a língua apenas pode ser compreendida de fato se considerada a situação de comunicação em que ela ocorre.

A LINGUAGEM E SUAS CARACTERÍSTICAS

Pevopecê pejá peinpevenpetou pealpegum pecópedipego pesepecrepeto?

Se você conseguiu entender o que essa frase quer dizer, é porque conhece a **língua do pê**. Se não conseguiu, veja como é fácil se comunicar nessa língua: basta pôr **pê** antes de cada sílaba das palavras. Assim, para produzir ou compreender um texto na língua do pê, você precisa, além de saber sua função e seus possíveis usos, conhecer as características e a forma de organização típicas dessa língua.

Qualquer que seja a linguagem que utilizamos para interagir com alguém, a comunicação só será possível se os interlocutores conhecerem as características dos elementos de sentido que compõem essa linguagem e a forma como eles devem ser organizados entre si.

Cada linguagem pode se valer de diferentes elementos de sentido constituintes (cores, desenhos, símbolos, palavras, etc.), e em cada uma delas esses elementos devem se combinar de acordo com regras próprias, para poderem construir os significados e permitir a comunicação.

Exercícios

Leia, a seguir, o texto de uma campanha contra o trabalho infantil.

Reprodução/Ministério Público do Trabalho

MPT lança campanha de combate ao trabalho infantil no verão. *Jornal das Alagoas*, Maceió, 23 dez. 2019. Disponível em: https://www.prt19.mpt.mp.br/informe-se/noticias-do-mpt-al/1206-mpt-lanca-campanha-de-combate-ao-trabalho-infantil-no-verao. Acesso em: 20 abr. 2023.

1. a) A imagem retrata um menino dividido por uma faixa vertical em duas partes (lado esquerdo e lado direito), que o apresentam de modos diferentes. O lado esquerdo retrata uma criança descalça, que usa uma bermuda manchada, tem expressão séria, cabelos desgrenhados, um machucado no rosto e uma bandeja de doces pendurada no pescoço. Já o lado direito retrata uma criança sorridente, com cabelos penteados, bermuda limpa, chinelo, com uma boia infantil e acenando animada.

1. A imagem é visualmente dividida em duas partes por uma faixa branca vertical no centro.

a) O que retrata cada uma das partes da imagem?

b) As duas partes da imagem apresentam mesmo cenário ou cenários diferentes? Que cenário(s) é(são) esse(s)? Apresentam o mesmo cenário, uma praia.

c) O texto que está no alto do anúncio também está dividido pela faixa branca em duas partes, como a imagem. Ou seja, o trecho **Férias de verão** está na primeira parte e o trecho **sem trabalho infantil**, na segunda. Para você, cada trecho expressa o que está sendo mostrado em cada parte da imagem? Justifique sua resposta.

2. Releia o texto verbal da parte inferior: "Rejeite produtos vendidos por crianças e adolescentes. Denuncie o trabalho infantil. **Disque 100!**".

a) Deduza: A quais interlocutores esse texto se dirige diretamente?

2. a) Principalmente aos adultos que frequentam as praias nas férias de verão e têm poder de consumo para comprar produtos.

b) Na última frase, que efeito de sentido é construído pelo uso do negrito e do ponto de exclamação? O emprego do negrito e do ponto de exclamação é um recurso para chamar a atenção dos interlocutores para ligarem para o número indicado, denunciando o trabalho infantil.

3. Esse anúncio foi lançado pelo Ministério Público do Trabalho (MTP), um órgão do governo federal. Reflita: Na sua opinião, por que é considerado necessário fazer uma campanha como essa no Brasil? Ver resposta no Manual do Professor.

Observe este cartaz de um curso oferecido pela Biblioteca Pública do Paraná, em 2019. Depois, responda às questões 4 a 7.

1. c) Respostas pessoais. Espera-se que os alunos percebam que o trecho **Férias de verão** não expressa o que está sendo mostrado na parte esquerda da imagem, estabelecendo uma relação de oposição com a ilustração da criança que trabalha vendendo doces. Já o trecho **sem trabalho infantil** reflete o que está sendo mostrado na parte direita da imagem, ou seja, uma criança que se diverte na praia, nas férias de verão.

Reprodução/Biblioteca Pública do Paraná

Biblioteca abre inscrições para contação de histórias para criança. *Site* da Biblioteca Pública do Paraná, 27 mar. 2019. Disponível em: https://www.bpp.pr.gov.br/Noticia/Biblioteca-abre-inscricoes-para-curso-de-contacao-de-historias-para-criancas-0. Acesso em: 14 abr. 2022.

4. O que o cartaz divulga e a que público ele se dirige? Ver resposta no Manual do Professor.

5. Além do nome do curso e do público a quem ele está direcionado, que outras informações importantes sobre o curso aparecem no cartaz? Ver resposta no Manual do Professor.

6. Observe a imagem inserida no cartaz.

a) O que ela retrata? A imagem retrata uma criança em um palco, em pé, um palco, em pé, vestida com um figurino específico, como se lesse ou contasse uma história ao público. Ela está iluminada por uma luz amarela, que a destaca do fundo do cartaz, em vermelho, na metade inferior do espaço.

b) Explique a relação entre essa imagem e o texto verbal do cartaz. A imagem indica a contação/criação de histórias por meio do teatro que a criança aprenderá a fazer nos encontros do curso divulgado pelo texto verbal do cartaz.

7. Troque ideias com os colegas e o professor: Esse cartaz pode ser considerado um texto multimodal? Por quê? Sim, pois utiliza linguagem verbal e não verbal para construir seu sentido, isto é, para chamar a atenção dos leitores e divulgar o curso em questão.

Exercícios

Atividade 3

Resposta pessoal. Leve os alunos a concluir que, em um país com inúmeros casos de trabalho infantil, como o Brasil, é importante lançar campanhas como essa, principalmente por órgãos públicos, para conscientizar a população.

Atividade 4

O cartaz divulga um curso de contação e criação de histórias por meio do teatro. O público a que o cartaz se dirige é o de possíveis interessados no curso: crianças de 9 a 12 anos que queiram aprender a contar e criar histórias.

Atividade 5

O nome da pessoa responsável pelo curso, a data de início, o dia e o horário das aulas, o que fazer para se inscrever e o contato para saber mais informações.

Verifique se os alunos compreendem que essas informações são divulgadas no cartaz por meio da linguagem verbal.

Atividade 6

Reforce com os alunos que a imagem e os outros elementos visuais do cartaz, como cores e formas utilizadas para compor o fundo, são exemplos de uso da linguagem não verbal.

Atividade 7

Chame a atenção dos alunos para todos os recursos utilizados, tais como cores, tamanhos e tipos de letras; desenhos, cores de fundo, efeitos de luz e sombra, etc. É importante que eles percebam como o cartaz faz uso de elementos verbais e não verbais para construir seus sentidos e cumprir sua função social, o que faz dele um exemplo de texto multimodal.

BNCC
Competência geral: 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidades: EF69LP02, EF69LP05, EF67LP08

Atividade 2, item b

As palavras estão escritas sem espaçamento e com os símbolos # e @, pois é dessa forma que são indicados os assuntos nas redes sociais. Esse modo de escrita direciona o leitor para publicações referentes a esses temas na internet. O símbolo # é usado para identificar palavras-chave e criar atalhos em postagens nas redes sociais; o símbolo @ indica o perfil de usuários das redes.

Atividade 4, item a

O termo tem o sentido de "Concentre-se!" e se refere diretamente ao motorista, que faz parte do público-alvo da campanha. A frase se dirige diretamente a ele por meio do uso da forma verbal **foca**, no imperativo e na 2ª pessoa (tu).

SEMÂNTICA E DISCURSO

Os cartazes a seguir fazem parte de uma campanha intitulada "Foca no trânsito". Leia-os.

Reprodução/Detran SP

Reprodução/Detran SP

FOCA no trânsito vira símbolo do Maio Amarelo. CC&P, 2017. Disponível em: https://www.ccpagencia.com.br/maio-amarelo. Acesso em: 16 mar. 2022.

2. a) O nome da campanha é "Foca no trânsito", e o objetivo é diminuir acidentes de trânsito, conscientizando os motoristas da importância de respeitar os limites de velocidade e de estarem atentos à direção.

1. Observe o texto verbal em preto situado no canto superior dos cartazes. Com base nessa observação, identifique quem produziu os cartazes.
O Departamento de Trânsito do Estado de São Paulo (Detran-SP).

2. Os cartazes fazem parte da mesma campanha. Releia toda a parte verbal deles e deduza:

a) Qual é o nome da campanha e qual é o objetivo dela?

b) Por que no texto em preto do canto superior as palavras estão escritas sem espaçamento? O que significam os símbolos **#** e **@** nesse contexto? Ver resposta no Manual do Professor.

3. Embora façam parte da mesma campanha, os cartazes são diferentes. Em que aspecto da campanha cada um deles se concentra?
Respectivamente, nos problemas de não respeitar o limite de velocidade e de dirigir usando o celular.

4. Considere o título da campanha.

a) Qual é o sentido do termo **foca** quando o título da campanha é lido isoladamente? A quem o termo se refere, nesse caso? Justifique sua resposta com base nos objetivos do cartaz. Ver resposta no Manual do Professor.

b) Que novo sentido o termo **foca** ganha quando é associado ao texto não verbal do cartaz? A quem ele se refere, nesse caso? Justifique sua resposta com base nos elementos não verbais do texto.
Tem o sentido de "mamífero marinho". Refere-se ao animal segurando um volante e com cinto de segurança, cuja foto aparece no cartaz, confirmando a ideia de que há uma foca dirigindo no trânsito.

5. Releia esta informação: "94% dos acidentes com morte são causados por falha humana".

a) De que modo essa informação é apresentada? O que esse recurso gráfico representa? É apresentada em um balão de fala e representa a fala da foca.

b) Identifique nesse texto uma expressão que é enfatizada por essa forma de apresentação. Justifique sua resposta.
Trata-se da expressão **falha humana**, que, sendo dita pela foca, que não é humana, reforça a ideia de que até uma foca pode se concentrar mais no trânsito do que um ser humano que não respeita o limite máximo de velocidade ou que usa o celular ao dirigir.

2.a) Para indicar o tempo, são usadas as expressões: "Era uma vez...", "Passados os primeiros dias...", "Durante muito tempo...", "Um dia...", "Quando estava bem crescida...". Já para sinalizar o espaço, estão presentes os marcadores: "riacho mais próximo", "em casa", "resolveu partir pelo mundo...", "Até aos confins da terra, um lugar mágico, onde só um coração cheio de ternura pode chegar...", "Montanha de Cristal", "grande sala...". **b)** Os alunos podem indicar marcadores de tempo, como "Há muito tempo", "Muitos anos depois", e de espaço, como "Em um reino muito distante", "Em um bosque afastado...".

PRODUÇÃO de texto

Não escreva no livro.

CONTO MARAVILHOSO: CONSTRUÇÃO E RECURSOS EXPRESSIVOS

1. Considerando o conto maravilhoso lido no início deste capítulo e outros que você conhece, responda:

a) Quem costuma ser o leitor/ouvinte dessas histórias?

1. a) Pessoas em geral, que gostem de literatura, embora muitas vezes esses contos costumem ser associados às crianças.

b) Qual é o objetivo dessas narrativas?

1. b) Entreter. É possível que também seja mencionado o objetivo de transmitir ensinamentos morais, já que muitas dessas histórias procuram orientar um comportamento.

c) Como elas circulam?

Podem circular oralmente (por exemplo, em rodas de histórias), em livros, pela internet, etc.

2. Nos contos maravilhosos, geralmente o tempo e o espaço não são apresentados com exatidão.

a) Que expressões são usadas no conto "Os sete corvos" para indicar esse tempo e espaço imprecisos?

b) Que outras expressões você conhece para indicar tempo e espaço nos contos maravilhosos?

c) Em geral, quais são os tempos verbais mais usados nessas histórias? Para responder a essa questão, analise as formas verbais deste trecho do conto "Os sete corvos".

As formas verbais são **era**, **tinha**, **era**, **contou**, **esperava**, **ficou**. Todas estão em tempos do passado.

> Era uma vez um homem que tinha sete filhos. Mas nenhuma filha. Seu maior desejo era ganhar uma menina. Quando sua esposa contou que esperava mais um bebê, ele ficou cheio de esperança.

3. O conto maravilhoso é um gênero narrativo. Textos narrativos costumam ser organizados em partes, como é indicado no boxe "Partes da narrativa". O conjunto dessas partes forma o enredo do conto.

a) No conto "Os sete corvos", qual é a situação inicial?

b) Que fato instaura o conflito no conto?

c) Qual é o clímax do conflito?

d) Qual é o desfecho da história?

3. a) O pai, a mãe, os sete filhos e a bebê vivem juntos, em harmonia.
b) A transformação dos filhos em corvos.
c) O fato de os filhos, em forma de corvos, irem embora para sempre.
d) A menina consegue encontrar os irmãos, quebra o feitiço e todos voltam para casa para viver novamente como uma família.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

Partes da narrativa

Provavelmente você já estudou que o enredo de uma narrativa costuma ser organizado em torno de algumas partes ou momentos específicos:

Situação inicial: uma situação de equilíbrio, em que os personagens e os acontecimentos parecem estar em certa harmonia.

Conflito: a ocorrência de um fato (pode ser a chegada de um personagem novo) que desequilibra a situação inicial, quebrando a harmonia.

Clímax: o conflito leva os personagens a agir para tentar resolver o problema de algum modo e voltar à harmonia. O momento de maior tensão dessa busca por uma solução é o clímax.

Desfecho: ao ser resolvido o conflito, tudo volta ao equilíbrio, embora haja alguma mudança em relação à situação inicial.

Produção de texto

Conto maravilhoso: construção e recursos expressivos

BNCC
Competência geral: 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competência específica de Língua Portuguesa: 2
Habilidade: EF69LP47

Os boxes sobre partes da narrativa, tipos de personagem e tipos de narrador procuram ser um apoio para a retomada dos estudos dos momentos e dos elementos das narrativas que se estima terem sido feitos nos Anos Iniciais, de acordo com as habilidades EF35LP26 e EF35LP29; as atividades 3 e 4 da seção procuram apoiar essa retomada. Caso alguns alunos não tenham feito os estudos supostos, releia com eles os boxes, escolha uma narrativa que conheçam bem e procure ajudá-los a perceber nela os tópicos dos boxes. Em outros momentos da obra em que forem feitos estudos sobre narrativas, eles também poderão ser retomados.

Atividade 2

Releia o conto com os alunos para que consigam identificar os trechos que demonstram a indefinição do tempo e do espaço. Comente com eles que, embora percebamos que os fatos vão ocorrendo com o passar do tempo, não é possível saber o ano, a época exata em que a história se passou. Ressalte que, apesar de inferirmos que a história se passa primeiro em um bosque, com riacho, e depois em uma montanha encantada nos confins da terra, é impossível precisar que locais são esses, em que país ou continente.

Atividade 3

Nesta atividade, foram retomadas as seguintes habilidades desenvolvidas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: EF35LP26 e EF35LP29.

Antes de pedir aos alunos que respondam à atividade 3, leia com eles o boxe sobre as partes da narrativa. Pergunte se conheciam esses momentos e peça que escolham um conto maravilhoso bem conhecido para, oralmente, identificarem esses momentos. Anote na lousa essas informações sobre o conto escolhido para que eles possam usar esse modelo como base para identificar esses momentos no conto "Os sete corvos".

Atividade 4

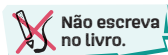
Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, está prevista a exploração dos tipos de personagens presentes em uma narrativa, por meio das seguintes habilidades: EF35LP26 e EF35LP29.

Antes de os alunos responderem à atividade 4, leia com eles o boxe sobre os tipos de personagem. Depois, com base nele, leve-os a identificar no conto lido quais personagens ocupam esses papéis.

Atividade 5, item c

Neste momento, auxilie os alunos a ativar seus conhecimentos prévios para se recordarem de outros contos maravilhosos em que ocorram transformações mágicas. Cite como exemplos o conto "Cinderela", em que há a transformação da abóbora em carruagem e dos seis camundongos em cavalos, e o conto "Bela e a Fera", em que o príncipe foi transformado em Fera por uma bruxa.

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

4. a) No conto lido, a família é composta de pessoas comuns. Espera-se que os alunos apontem que, em outros contos maravilhosos, podem existir as figuras do príncipe encantado e de outros membros da realeza. **b)** A irmã dos sete rapazes é a protagonista da história. Ela agiu feito uma heroína, pois destemidamente saiu pelo mundo, sem destino certo, arriscando-se para recuperar os irmãos. **c)** É possível que alguns alunos respondam que o pai é o antagonista da história, pois ele foi o responsável pelo feitiço que transformou os filhos em corvos, contra o qual a protagonista tem de lutar. Saliente que, na realidade, a menina não está lutando contra o pai, mas contra o feitiço, o qual, portanto, pode ser considerado o antagonista da heroína na história.

5. a) O pai e a própria menina, com o anel. **b)** A maldição do pai transforma os filhos em corvos, os astros têm vida: o Sol e a Lua abriam a boca para engolir crianças, a estrela-da-manhã sorri e oferece um osso à menina, os corvos se transformam novamente em seres humanos.

Tipos de personagem

Além do tempo e do espaço, outro elemento da narrativa são os personagens, que costumam ser classificados de acordo com seu papel na história:

Protagonista: personagem principal, herói ou heroína que vive grandes aventuras e vence muitos obstáculos.

Antagonista: personagem que se opõe ao protagonista, seja porque age contra ele, seja porque tem características opostas às dele.

Personagens secundários: os que têm uma participação menor ou menos frequente na história.

4. Retome o conto "Os sete corvos" para observar os personagens.

a) A família retratada nesse conto é formada por membros da nobreza – como rei, príncipe e princesa – ou por pessoas comuns? As famílias também costumam ser assim em outros contos maravilhosos? Explique.

b) Considerando o papel que representa na história, quem é o personagem protagonista do conto "Os sete corvos"? Por que é possível dizer que agiu feito um herói?

c) Quem pode ser considerado o antagonista ou vilão no conto lido?

d) Quem são os personagens secundários no conto "Os sete corvos"?
Os sete filhos, a esposa, o padre, a vizinha, o Sol, a Lua, as estrelas, a estrela-da-manhã e o anão.

5. Nos contos maravilhosos, há uma atmosfera de magia e encantamento que permeia toda a história e influi no rumo dos acontecimentos. Pode ser uma bruxa que joga um feitiço em um personagem, um dom mágico que o protagonista adquire para resolver o conflito.

a) No conto lido, que personagem(ns) realiza(m) um feito mágico?

b) No conto, também ocorrem alguns fatos sobrenaturais. Cite três deles.

c) Você conhece outro conto maravilhoso em que há uma transformação parecida com a que ocorreu aos irmãos no conto lido? Qual?
Respostas pessoais.

6. Analisando os contos maravilhosos, o estudioso russo Vladimir Propp (1895-1970) observou que quase todos apresentam situações muito parecidas. Veja algumas delas:

1. O herói se distancia de sua casa.
2. Uma proibição é imposta ao herói.
3. O herói desobedece à proibição.
4. O herói é submetido a provas.
5. O herói realiza as tarefas que lhe são impostas.
6. Meios mágicos são fornecidos ao herói.
7. Há luta entre o herói e seu antagonista.
8. O antagonista é vencido.
9. O herói regressa a sua casa ou a seu país.
10. O antagonista é desmascarado.
11. O antagonista é punido.
12. O herói se casa e/ou sobe ao trono.

Quais dessas situações ocorrem no conto "Os sete corvos"? Anote os números no caderno.
1, 4, 5, 6, 8, 9.

7. É um narrador-observador, pois, ao contar a história, o narrador emprega palavras em 3ª pessoa, como "O pai ficou...", "A menina fugiu...", "A menina entrou", "Juntos, retornaram à sua casa...", etc.

7. Considerando o que você já estudou sobre o conto, qual é o tipo de narrador em "Os sete corvos"? Justifique sua resposta.

8. Releia o trecho a seguir.

> Decidida a entrar, a menina espetou o dedo mindinho e botou na fechadura, como se fosse um osso. Conseguiu abrir a porta!
>
> Logo na entrada, havia um anão, que perguntou:
>
> — O que veio fazer aqui?
>
> — Vim buscar meus sete irmãos, transformados em corvos.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

Tipos de narrador

Como você já deve ter estudado, nas narrativas, há dois tipos básicos de narrador:

Narrador-personagem: quando participa dos fatos, ou seja, é também personagem. Nesse caso, ele usa a 1ª pessoa (eu, nós).

Narrador-observador: quando não participa da história, sendo apenas observador dos fatos. Nesse caso, ele usa a 3ª pessoa (ele, o herói, a princesa, os corvos, etc.).

a) No trecho, o narrador reproduz o diálogo entre a menina e o anão. Reescreva-o no caderno de modo que o narrador conte com suas palavras o diálogo entre eles.

b) Na sua opinião, qual das duas formas deixa o texto mais dinâmico? Justifique sua resposta.

8. a) Decidida a entrar, a menina espetou o dedo mindinho e botou na fechadura, como se fosse um osso. Conseguiu abrir a porta! Logo na entrada, havia um anão, que perguntou a ela o que estava fazendo ali. A menina respondeu que tinha ido buscar os irmãos que tinham sido transformados em corvos.
b) Espera-se que os alunos percebam que a primeira forma torna o texto mais dinâmico, pois ao ler o diálogo como ele aconteceu o leitor tem a sensação de estar presenciando a cena.

9. Com a orientação do professor, junte-se a alguns colegas para resumir as características básicas do conto maravilhoso. Para isso, copiem o quadro a seguir no caderno e respondam às questões de acordo com o que perceberam do conto maravilhoso em estudo ou de outros conhecidos.

Conto maravilhoso: construção e recursos expressivos		
Quem são os leitores dos contos maravilhosos?		Pessoas de todas as idades, que gostam de literatura.
Qual é o objetivo desses textos?		Entreter.
Por onde circulam?		Oralmente e por escrito (em livros impressos ou pela internet).
Como é a linguagem desses contos?		Linguagem mais informal com correção gramatical.
Qual é o foco narrativo?		Em 1ª ou 3ª pessoa.
Como são seus personagens?		Podem ser reis, princesas, camponeses, fadas, gigantes, etc., que convivem em uma atmosfera de magia e encantamento.
Quais são os momentos do enredo?		Situação inicial, conflito, clímax e desfecho.
Como são apresentados o espaço e o tempo?		São apresentados de modo indefinido.

Atividade 7

Nos Anos Iniciais, os alunos já trabalharam os focos narrativos em 1ª e 3ª pessoa por meio destas habilidades: EF35LP26 e EF35LP29.

Antes de solicitar aos alunos que respondam à atividade 7, leia com eles o boxe sobre os tipos de narrador. Pergunte se conheciam as diferenças entre o foco narrativo em 1ª e 3ª pessoa e leve-os a identificar o tipo de narrador do conto lido.

Atividade complementar

Para conhecer uma proposta de atividade complementar, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Atividade 8

Esta atividade tem como objetivo desenvolver nos alunos a capacidade de diferenciar o discurso indireto do discurso direto, observando o efeito que cada um causa na narrativa. Ela retoma a seguinte habilidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: EF35LP30.

Compare com os alunos as duas formas de narrar esse momento da história e leve-os a perceber que a primeira, que reproduz em discurso direto o diálogo entre os personagens, prende mais a atenção do leitor, porque dá a ele a sensação de estar presenciando a cena como realmente aconteceu. Este exercício vai auxiliar os alunos na produção do conto maravilhoso. Com base no que experimentaram nesta atividade, poderão, na reescrita depois da revisão, por exemplo, rever a construção de diálogos e transformar trechos narrativos em diálogos para dinamizar a história.

Atividade 8, item a

Se necessário, lembre aos alunos que na passagem do discurso direto para o indireto ocorre uma mudança nos tempos verbais: as formas verbais que estão no presente passam para o pretérito imperfeito e é necessário empregar verbos *dicendi* (perguntou, respondeu) para deixar claro quem disse o quê.

Agora é a sua vez

Conto maravilhoso

BNCC
Competência geral: 3
Competências específicas de Linguagens: 3, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 5
Habilidades: EF69LP51, EF69LP56, EF67LP30, EF67LP32

Planejamento do texto

Leia as orientações desta etapa com os alunos, perguntando a cada item se ficaram com alguma dúvida. Depois, retome com eles o quadro feito na atividade 9 de **Conto maravilhoso: construção e recursos expressivos**, com as características do gênero. Peça que o refaçam com base na produção que estão planejando.

CONTO MARAVILHOSO

Ao final desta unidade, em **Intervalo**, você e os colegas publicarão um livro com o título **Histórias de hoje e sempre**. Para isso, você está convidado a escrever um conto maravilhoso com as características próprias dessa narrativa conforme estudou neste capítulo. O conto deverá ser narrado em 3ª pessoa, ou seja, por um narrador que apenas observa os acontecimentos. Você poderá escrever o conto individualmente ou em grupo.

Considere as etapas de produção indicadas a seguir.

Planejamento do texto

- Lembre-se de que os contos maravilhosos têm sempre uma atmosfera de magia e encantamento. Os personagens podem ser príncipes, reis, gigantes, camponeses, fadas, etc., e as ações costumam ter como cenário bosques, reinos distantes, castelos, entre outros.
- Planeje uma situação inicial, começando pela expressão "Era uma vez...". Por exemplo, "Era uma vez, em um reino distante, um rei que tinha duas filhas..."; "Era uma vez um casal de camponeses que vivia em uma pequena casa em um bosque...".
- Escolha o personagem principal, os personagens secundários e o antagonista, pensando em suas características físicas e psicológicas. Releia as situações enumeradas por Vladimir Propp na subseção anterior e analise se algumas delas podem ajudar a definir os personagens da sua história.
- Imagine um fato que vai instaurar o conflito na narrativa, ou seja, um acontecimento que vai desequilibrar a situação inicial (por exemplo, algo precioso é roubado, uma bruxa lança um feitiço em algum personagem). Defina o clímax do conflito, ou seja, o momento de maior tensão da história, criando o que acontece nele: Será que o herói e o vilão vão se enfrentar? Haverá quebra de um encantamento?
- Determine uma sequência para os acontecimentos da narrativa, imaginando a situação inicial, o conflito, o clímax (momento de maior tensão da história) e o desfecho. Para planejá-lo, pense como o protagonista vai resolver o conflito e qual será o novo equilíbrio da história (que se mostrará um pouco diferente da situação inicial). Lembre-se de que no conto maravilhoso o final é sempre feliz.

Escrita

- Planejados os momentos e os elementos da sua narrativa, organize a história de modo dinâmico, com diálogos, e com narração em 3ª pessoa.
- Lembre-se de que se trata de um texto escrito com a finalidade de entreter a comunidade escolar. Então a linguagem pode ser um pouco mais informal, porém com correção gramatical e ortográfica, a não ser que haja um motivo especial para não fazer isso.
- De preferência, use os verbos no passado, para criar a atmosfera de que tudo ocorreu há muito tempo. Lembre-se de usar expressões que indiquem a passagem do tempo, como “Um dia...”, “Anos depois...”, “Na manhã seguinte...”, entre outras.
- Escolha um título para o conto que dê alguma pista sobre o enredo e desperte o interesse do ouvinte/leitor.

Revisão e reescrita

Troque a primeira versão do conto com a de outro colega (se você estiver em grupo, troque-a com a de outro grupo) para que possam observar os seguintes aspectos.

- O texto foi escrito de acordo com as convenções da escrita, com correção gramatical e ortográfica?
- A sequência dos acontecimentos está coerente? Há um encadeamento entre os fatos ocorridos?
- Foram usadas expressões que indicam tempo para que os leitores entendam a sequência da narrativa?
- A história é contada em 3ª pessoa?
- Há diálogos entre os personagens?
- O enredo da narrativa prende a atenção do ouvinte/leitor?
- O título do conto desperta o interesse do ouvinte/leitor?

Com base nas observações e sugestões do(s) colega(s), faça as correções necessárias e passe o texto a limpo.

- Guarde a versão final de seu texto para publicá-la e compartilhá-la com a comunidade no evento **Histórias de hoje e sempre**.

Escrita

Circule pela sala de aula e observe se os alunos estão conseguindo construir o texto. Ajude-os no encadeamento dos acontecimentos da história, levando-os a perceber que um fato acaba resultando no outro, em uma relação de causa e efeito.

Oriente-os a empregar marcadores temporais para indicar essa sequência de acontecimentos. Peça que incluam diálogos entre os personagens, utilizando verbos *dicendi* e travessões.

É importante também auxiliá-los a construir os personagens de modo coerente com as atitudes que tomam na história.

Revisão e reescrita

Peça aos alunos que troquem as produções entre si e façam correções gramaticais e sugestões de melhoria com base nos tópicos relacionados nesta etapa.

Solicite que observem se o enredo prende a atenção do leitor. É importante também que verifiquem se a sequência dos acontecimentos está na ordem em que ocorreram. Depois de fazerem as correções necessárias, recolha as produções para fazer sua leitura delas e conversar com os alunos.

Capítulo 2

Depois do final feliz

Para conhecer a proposta pedagógica deste capítulo, consulte as **Orientações específicas** do Manual do Professor.

Leitura de *Felizes quase sempre*, de Antonio Prata

BNCC

Competências gerais: 3, 4
Competências específicas de Linguagens: 2, 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 9
Habilidades: EF69LP44, EF67LP27, EF67LP28

A leitura que abre o capítulo é a paródia de conto maravilhoso *Felizes quase sempre*, de Antonio Prata, publicado pela Editora 34, com ilustrações de Laerte. Ironizando o final tradicional dos contos maravilhosos, a narrativa apresenta um príncipe e uma princesa como protagonistas de um conto tradicional, mas depois do casamento, vivendo felizes para sempre, descobrem o tédio, o outro lado, de acordo com a narrativa, da felicidade eterna. Brincando com essa ideia, com a mistura de elementos próprios de um conto maravilhoso com outros do mundo contemporâneo, entre outros recursos, o escritor elabora essa paródia que leva o leitor a questionar o que é ser feliz para sempre e se isso é realmente desejável.

Capítulo 2

Depois do final feliz

Neste capítulo você vai:

- ler uma paródia de conto maravilhoso;
- identificar os elementos essenciais de uma paródia;
- refletir sobre as variedades que uma língua pode ter;
- retomar seus conhecimentos sobre as relações entre as letras das palavras e os sons representados por elas;
- produzir paródia de conto maravilhoso.

A maioria dos contos maravilhosos termina com a famosa frase "E foram felizes para sempre". Mas o que será que acontece depois que termina a história? Será que príncipes e princesas realmente vivem felizes? Será que continuam sempre jovens, bonitos e apaixonados?

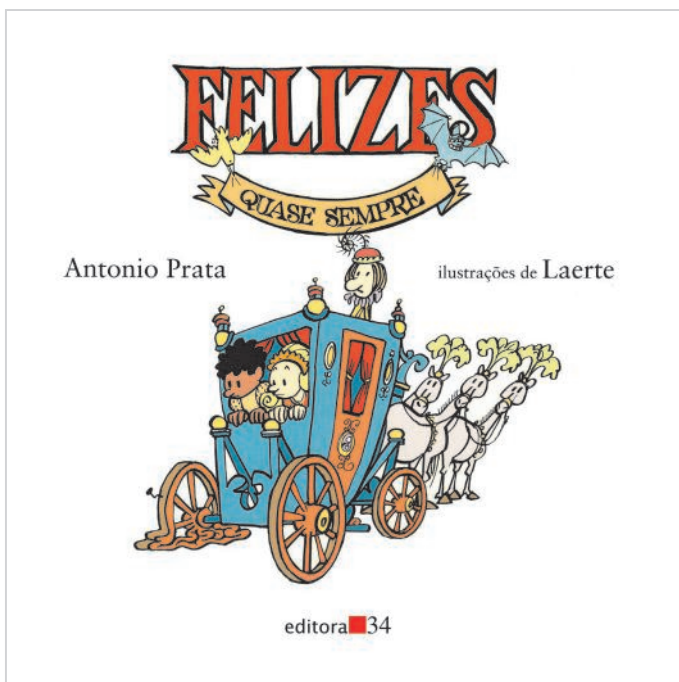
Olena Piatenko/Shutterstock

Antonio Prata, um escritor da atualidade, escreveu um livro imaginando como seria a vida "feliz para sempre" de personagens de um conto maravilhoso.

34

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Texto 1

Observe, a seguir, a capa do livro.

Reprodução/Editora 34

Capa do livro *Felizes quase sempre*, de Antonio Prata. São Paulo: Editora 34, 2012.

1. A respeito da capa do livro, responda:

a) Qual é o título da obra? *Felizes quase sempre.*

b) Quem ilustra a história? Laerte.

2. Observe a ilustração da capa.

a) Quem você imagina que são os dois personagens dentro da carruagem? Justifique sua resposta. Por suas roupas e pela carruagem, parecem ser dois membros da nobreza, no caso um príncipe e uma princesa.

b) E quem provavelmente é a pessoa que está na parte de cima da carruagem? O cocheiro.

c) Pela expressão facial dos personagens e dos cavalos, o que deve ter acontecido? Eles parecem surpresos e preocupados porque uma das rodas da carruagem está danificada.

3. A frase "E foram felizes para sempre" é usada para encerrar grande parte dos contos maravilhosos. Considerando as histórias dessa natureza que você conhece, o que essa frase final costuma sugerir a respeito do futuro de seus personagens?

3. Espera-se que os alunos observem que, em geral, essa frase indica que os conflitos enfrentados na história foram resolvidos com o encerramento da narrativa e com o casamento do príncipe e da princesa, que enfim serão felizes.

4. Relacionando a ilustração da capa e o título da obra, responda: Qual será a visão apresentada nessa obra sobre a famosa frase que encerra vários contos maravilhosos: "E foram felizes para sempre"?

4. Como o título da obra é *Felizes quase sempre*, o título e a imagem dão a entender que nem sempre os personagens vivem felizes para sempre.

Texto 1

Atividades 1 a 4

No contato dos alunos com a capa, estimule-os a observar os detalhes do desenho: a expressão facial dos personagens e dos cavalos, bem como o detalhe da roda. Peça-lhes que relacionem o título da obra ao desenho como meio de estimular o levantamento de hipóteses sobre o texto a ser lido e a abordagem do tema.

Atividade preparatória

Para conhecer uma proposta de atividade preparatória, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Texto 2

Leia o texto com entonação, alterando o timbre da voz de acordo com o personagem ou quando for a fala do narrador. Leia com os alunos os significados das palavras do glossário. Pergunte se já conheciam o sentido das palavras destacadas e, em caso positivo, em que contextos conheceram essas palavras. Pergunte se há outros termos no texto que desconheçam. Em caso positivo, pergunte se pelo contexto conseguem inferir o significado deles. Depois, peça-lhes que consultem um dicionário para verificar se as hipóteses levantadas se confirmam. Esse exercício é uma oportunidade de retomar as habilidades EF35LP05 e EF04LP03 da BNCC, trabalhadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Texto 2

Leia, agora, um trecho do livro.

Felizes quase sempre

Era uma vez uma princesa que viveu feliz para sempre. Ah, ela nunca vai esquecer o primeiro dia em que viveu feliz para sempre! Acordou ao lado do seu príncipe encantado só quando não tinha mais nem um tiquinho de sono para aproveitar, abriu a janela do quarto lá no alto do castelo e deu de cara com o dia mais lindo que já fez num conto de fadas. O sol brilhava bem forte no meio do céu azul e uma única nuvenzinha passava num canto, caso eles quisessem deitar na grama e brincar de adivinhar as figuras.

E foi isso mesmo que eles fizeram. Correram pro gramado, deitaram e ficaram lá, de papo pro ar, comendo bolo de chocolate com sorvete de creme e dizendo o que viam na nuvem:

— Um urso!

— Uma locomotiva!

— Uma bota engraçada!

— O cabelo da vovó quando acorda!

— Um pirulito mordido!

— Uma dentadura banguela!

O príncipe e a princesa passaram o dia todo brincando, cantando, montando a cavalo, andando de bicicleta, tomando banho de cachoeira, fazendo guerra de frutas no pomar e se divertiram muito. À noite, depois de um jantar só de sobremesa, o filme preferido deles passou num telão, e foram pra cama contentes, sem nem ter que escovar os dentes, porque quando a gente é feliz para sempre os dentes são autolimpantes. Dormiram abraçadinhos, torcendo para que o dia seguinte fosse igual ao anterior.

E não é que foi? Eles acordaram só quando não tinham mais nem um tiquinho de sono para aproveitar, abriram a janela do quarto lá no alto do castelo e deram de cara com o dia mais lindo que já fez num conto de fadas. O sol brilhava bem forte no meio do céu azul e uma única nuvenzinha passava num canto, caso eles quisessem deitar na grama e brincar de adivinhar as figuras.

Foi isso mesmo que eles fizeram: correram pro gramado, deitaram e ficaram lá, de papo pro ar, comendo panqueca com geleia de morango e dizendo o que viam:

— Uma borboleta!

— Um pneu murcho!

— Uma galinha com pescoço de girafa!

— Não, não, uma girafa com corpo de galinha!

— Um homem barrigudo assoprando uma língua de sogra!

PRATA, Antonio. *Felizes quase sempre.* São Paulo: Editora 34, 2012; ilustração Laerte.

[...]

À noite, depois de um jantar só de salgadinhos, assistiram ao segundo filme preferido deles, lá no telão, e foram pra cama contentes, sem nem ter que tomar banho, porque quando você é feliz para sempre a sujeira não gruda na pele, ela escorrega e vai direto pro chão, que nem água no vidro da janela. Dormiram abraçadinhos, torcendo para que o dia seguinte fosse igual.

E não é que foi? Foi. Assim como o outro. E o outro depois do outro e o depois do outro e o depois do depois de depois de depois de mil novecentas e setenta e sete vezes depois. [...]

[...] no milésimo trilionésimo quarto dia sendo felizes para sempre, o príncipe e a princesa estavam tão entediados que não conseguiam mais imaginar nenhuma figura na nuvenzinha no canto do céu. [...]

E foi assim que eles descobriram que a felicidade também cansa.

— A gente precisa fazer alguma coisa! — disse a princesa.

[...]

entediado: cheio de tédio, desinteressado, aborrecido.
pomar: lugar onde são cultivadas árvores frutíferas.

— [...] A gente tem que parar de ser feliz para sempre! Se não tiver uma infelicidadezinha de vez em quando, a vida perde a graça!

Então, deitados ali na grama, os dois começaram a se lembrar de tudo o que acontecia de ruim antigamente, mas que também tinha seu lado bom. [...]

Animada com tantas lembranças, mas sem conseguir resolver a situação, a princesa sugeriu que fizessem uma reunião, um encontro com todo mundo que era feliz para sempre. Quem sabe, juntos, não conseguiam achar uma solução?

Os dois foram para a biblioteca do castelo, leram todos os contos de fada que encontraram e anotaram os nomes dos personagens. Então fizeram uma pesquisa na internet, descobriram os *e-mails* e mandaram o seguinte convite:

De: princesa@castelo.ffz

Para: todos

Assunto: cansado de ser feliz?!

Olá, se você não aguenta mais ser feliz para sempre e quer fazer algo a respeito, não perca a reunião no nosso castelo, sábado de manhãzinha!

[...] Não faltou ninguém: Branca de Neve e os sete anões, Bela Adormecida e as fadas madrinhas, Chapeuzinho Vermelho, a vovó e os caçadores, Cinderela, Rapunzel, os príncipes, seus cavalos brancos e até uns dois ou três personagens de histórias que a gente nem conhece.

Pelo visto, a infelicidade com a felicidade era geral, pois todo mundo começou a reclamar ao mesmo tempo. [...]

Foi no meio daquela balbúrdia que o príncipe teve uma ideia. Levantou e pediu um minuto de silêncio. Todos se calaram para ouvir.

— É muito simples, pessoal: o que a gente precisa é de um vilão! Temos que arrumar alguém do mal que atrapalhe a nossa vida de novo! Que traga risco e emoção aos nossos dias ensolarados e cansativos!

Foi a maior bagunça. Ninguém queria saber de gente má. A Branca de Neve gritava: "a minha madrasta não, pelamordedeus!". A Bela Adormecida dizia que preferia mil vezes ser feliz para sempre do que dormir para sempre. "Eu quero ser Bela Acordada! Não Bela Adormecida!"

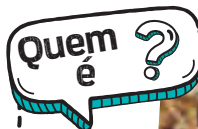
[...]

Depois de ouvir tudo aquilo, o príncipe se convenceu: era muito perigoso soltar as bruxas, os lobos, as madrastas ou as irmãs pezudas da Cinderela. Os felizes para sempre ficaram inquietos. O que é que eles iam fazer?

[...]

PRATA, Antonio. *Felizes quase sempre*. São Paulo: Editora 34, 2012. p. 3-12, 14-18, 20-21.

PRATA, Antonio. *Felizes quase sempre*. São Paulo: Editora 34, 2012; ilustração Laerte.

Quem é?

Antonio Prata, s/d.

Reprodução/Arquivo pessoal

Antonio Prata

Antonio de Góes e Vasconcellos Prata (1977–) nasceu em São Paulo. Filho do escritor Mário Prata, vem se destacando no gênero crônica, como o pai.

Cursou por um tempo Filosofia, Cinema e Ciências Sociais, mas não chegou a concluir nenhum dos cursos. Descobriu sua verdadeira vocação na literatura e já publicou vários livros, entre eles *As pernas da tia Corália*, *Inferno atrás da pia*, *Adulterado*, *Meio intelectual, meio de esquerda* e *Nu, de botas*. Atualmente, também se dedica ao romance e ao cinema.

Foi cronista da revista *Capricho*, do jornal *O Estado de S. Paulo* e, atualmente, publica suas crônicas no jornal *Folha de S.Paulo*.

balbúrdia: desordem, confusão.
inquieto: agitado.

Ao final da leitura, converse com os alunos sobre a história: pergunte se gostaram, o que mais chamou a atenção deles e por quê. É importante abrir espaço para que o maior número possível de alunos possa falar a fim de que elaborem suas apreciações e tentem justificá-las.

Aproveite para ler com os alunos o boxe sobre o autor do texto, comentando sua produção literária, na qual se destaca como cronista, autor de livros infantis e roteirista para televisão.

Atividade complementar

Para conhecer uma proposta de atividade complementar, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Estudo do texto
Compreensão e interpretação

BNCC
Competências gerais: 3, 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 7, 9
Habilidades: EF69LP44, EF69LP47, EF67LP27, EF67LP28

Atividade 1

Estimule os alunos a se lembrarem de como em geral começam e terminam os contos maravilhosos. Eles provavelmente vão dizer que no início desses contos estão presentes expressões como "Era uma vez", "Há muito tempo", e que no final há expressões como "Foram felizes para sempre", "Foram felizes por muitos e muitos anos".

Atividade 1, item a

Chame a atenção dos alunos para as pistas que o texto oferece: as expressões como "o primeiro dia" e "Acordou ao lado do seu príncipe encantado" permitem inferir que a história começa no dia seguinte ao fim do conto maravilhoso, o "E foram felizes para sempre".

Atividade 2

Os itens da atividade levam os alunos a perceber criticamente o jogo discursivo construído pelo autor, ou seja, ele cria um mundo de delícias que seria imaginado por um leitor criança. Se o público provável da narrativa fosse predominantemente adulto, provavelmente o mundo imaginado pelos personagens teria outros ingredientes.

Aproveite o texto de Antonio Prata para destacar a importância de os alunos também levarem em conta, em suas produções textuais, o perfil dos interlocutores aos quais o texto se dirige e a adequação da linguagem a ser empregada.

Atividade 3

Os itens desta questão evidenciam a rejeição do texto ao final padronizado dos contos maravilhosos, que idealizam os personagens e seu estilo de vida. Destaque a perspectiva irônica e crítica do autor ao imaginar como seria tediosa a vida dos personagens vivendo felizes para sempre.

Atividade 5

Estimule os alunos a notar o efeito cômico da mistura de elementos próprios de contos maravilhosos e de outros da realidade contemporânea, pois esse é um dos procedimentos paródicos usados na construção da narrativa. Na segunda parte da resposta, espera-se que os alunos observem que essa mistura provoca certa surpresa, gera humor, pois quebra a expectativa dos leitores quanto ao contexto de um conto maravilhoso. Se perceber que seus alunos não conseguem formular uma resposta, ajude-os, relembrando que certos elementos, como a existência da internet e a troca de *e-mails*, são relacionados com a vida cotidiana atual e que, em histórias como essa, com príncipes, princesas, castelos e muitos aspectos maravilhosos, esses elementos podem causar certo estranhamento. No texto de Antonio Prata, esse estranhamento é um efeito de sentido proposital, para criar efeitos humorísticos.

Atividade 6

Comente com os alunos que, embora a opinião do príncipe tenha sido considerada muito radical pelos demais personagens de contos maravilhosos, todos concordam que uma "infelicidadezinha" de vez em quando poderia trazer emoção ao dia a dia. Leve-os a perceber que o humor do texto reside nessa contradição: para ser feliz, é necessário ter um pequeno dissabor de vez em quando.

1. a) Ela começa no ponto que seria o fim do conto maravilhoso, quando é dito "E foram felizes para sempre". Em geral, o final desses contos é marcado pelo casamento do príncipe com a princesa, e são esses os personagens e protagonistas da história de Antonio Prata. O trecho que justifica essa ideia é: "Ah, ela nunca vai esquecer o primeiro dia em que viveu feliz para sempre! Acordou ao lado do seu príncipe encantado [...]".

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Além de iniciar com "Era uma vez", a história começa exatamente onde termina a maior parte dos contos maravilhosos e apresenta dois personagens muito comuns nesses contos.

a) Em que momento se inicia a história? Que trecho do texto justifica sua resposta?

b) Em que lugar se passam os fatos da história? A história se passa em um castelo, o que pode ser percebido por trechos como "abriu a janela do quarto lá no alto do castelo [...]".

c) Como é a vida que os personagens começam a viver nesse momento?
Uma vida feliz, na qual eles realizam todos os seus sonhos e fazem tudo aquilo de que gostam.

2. O cotidiano dos personagens é composto de atividades que os deixam felizes, como brincar e cantar.

a) Segundo o texto, que ações eles deixam de fazer para continuarem felizes?
Deixam de escovar os dentes e tomar banho.

b) A seleção do que fazer e do que não fazer para ser feliz parece corresponder mais a uma visão de mundo própria de crianças ou de adultos? Por quê? Parece corresponder mais a uma visão de mundo própria das crianças, pois elas costumam reclamar quando seus pais querem que deixem de brincar para tomar banho, escovar os dentes, etc.

3. Nos contos maravilhosos em geral, "ser feliz para sempre" é o final que dá a impressão de que desse momento em diante os personagens vão viver em um mundo perfeito. Porém, na história lida neste capítulo, "ser feliz para sempre" provoca uma sensação inesperada no príncipe e na princesa.

a) Qual é essa sensação? É a sensação de perda da felicidade, isto é, aquilo que fazia os personagens felizes começa a provocar a infelicidade deles.

b) Que aspecto do "ser feliz para sempre" causa essa sensação? O fato de a felicidade ser eterna. A repetição contínua dos acontecimentos "felizes" gera tédio e, consequentemente, anseio por alguma outra coisa.

c) Do que o príncipe e a princesa começam a sentir falta?

4. O príncipe e a princesa da narrativa pertencem a algum conto maravilhoso que não é identificado, mas que também termina em final feliz. **4. a)** Imaginam que todos também estejam entediados com a vida "feliz para sempre".

a) Tendo em vista o que acontece com eles, o que o príncipe e a princesa imaginam sobre o que devem estar vivendo os personagens dos outros contos maravilhosos?

b) Que ideia eles têm para resolver o problema? Eles têm a ideia de organizar uma reunião com todos e discutir uma solução para o problema.

5. Na história de Antonio Prata, além de elementos dos contos maravilhosos, que retratam um tempo antigo e indefinido, existem elementos do nosso tempo. Identifique esses elementos atuais e diga qual sensação você acha que essa mistura de elementos provoca no leitor.
A existência da internet e da troca de mensagens por *e-mail*. Resposta pessoal.

6. Na reunião com outros personagens de contos maravilhosos, o príncipe expressa uma opinião que assusta a todos. Diga qual é essa opinião e o motivo de ela assustar os demais personagens.
Ele considera que todos precisam ter novamente um vilão que atrapalhe a vida deles e traga risco e emoção. Porque eles não querem reviver suas histórias e passar pelas dificuldades e pelos problemas do passado.

7. Releia os dois últimos parágrafos do fragmento transcrito da história e, no caderno, escreva os números que associam corretamente o nome de cada protagonista ao vilão ou ao "problema" que os torna infelizes em sua história original.

1. madrasta má	Cinderela 3
2. sono eterno	Branca de Neve 1
3. irmãs pezudas	Bela Adormecida 2

3. c) O importante é os alunos observarem que o príncipe e a princesa começam a sentir falta de alguma emoção diferente que "quebre" a rotina de atividades "felizes" que se repetem todos os dias e provocam tédio. Ou seja, eles começam a desejar uma "infelicidadezinha" de vez em quando, para dar mais sentido à felicidade.

2. a) **Tico** significa “um bocado”, “um pedaço”. O uso da palavra no diminutivo transmite a sensação de que os personagens só acordavam quando não tinham nem um “pouquinho”/“bocadinho” de sono, isto é, quando estavam plenamente descansados.

2. b) A palavra **lá**, no contexto, acentua a ideia da altura do castelo, ou seja, o castelo era muito alto.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia este trecho: “quando a gente é feliz para sempre os dentes são **autolimpantes**”.

a) Qual é o sentido da palavra destacada? Qualidade do que limpa a si mesmo.

b) Deduza: Qual é o sentido da partícula **auto-**? O prefixo **auto-** significa “por si mesmo”, “a si mesmo”.

c) Por que essa palavra provoca humor no trecho?

d) Para você, ter dentes autolimpantes seria uma felicidade? Por quê? Respostas pessoais.

1. c) Espera-se que os alunos observem que ela sinaliza a realização do desejo de não precisar escovar os dentes.

PRATA, Antonio. *Felizes quase sempre.* São Paulo: Editora 34, 2012; ilustração Laerte.

2. Observe as palavras destacadas neste trecho da história:

> Eles acordaram só quando não tinham mais nem um **tiquinho** de sono para aproveitar, abriram a janela do quarto **lá** no alto do castelo [...].

a) A palavra **tiquinho** é diminutivo de **tico**. Qual é o sentido da palavra **tico**? E qual é o efeito de sentido gerado pelo uso de **tiquinho**, no contexto?

b) Imagine como ficaria o texto sem o emprego da palavra **lá**. Deduza: Que efeito de sentido tem o emprego dessa palavra na frase?

c) Releia os trechos da narrativa em estudo na atividade 1 e nesta atividade. Eles dão ideia de situações do cotidiano que o príncipe e a princesa consideram que os fazem felizes. Copie a resposta correta no caderno. Com base nessas situações, para esses personagens, a felicidade é:

- ter obrigações;
- planejar o dia;
- não ter obrigações; x
- seguir ordens;
- sofrer.

3. Observe este trecho do texto:

3. a) As repetições dão a ideia de que os dias iam se sucedendo, um após o outro, sem que tivesse um fim aquela repetição.

3. b) Sendo um numeral muito alto, ele procura dar a ideia do que seria o “para sempre”, ou seja, um tempo inimaginavelmente longo.

> E o outro depois do outro e o depois do outro e o depois do depois de depois de depois de mil novecentas e setenta e sete vezes depois. [...]
>
> [...] no milésimo trilionésimo quarto dia sendo felizes para sempre, o príncipe e a princesa estavam tão entediados que não conseguiam mais imaginar nenhuma figura na nuvenzinha no canto do céu. [...]

a) Que efeito de sentido tem a repetição das palavras **outro** e **depois**?

b) No texto, o numeral ordinal **milésimo trilionésimo quarto** equivale a uma sequência de mil trilhões e quatro dias. Por que foi escolhido um numeral como esse para indicar os dias transcorridos?

c) No fragmento, a repetição constante de algumas palavras e o uso de numerais que sinalizam grandes quantidades provocam humor? Por quê? Respostas pessoais. O importante é os alunos observarem que os termos em estudo são usados com certo propósito, que é, de modo geral na história, construir a paródia, provocar graça por meio do exagero e da repetição.

4. Releia esta fala da princesa:

> A gente tem que parar de ser feliz para sempre! Se não tiver uma **infelicidadezinha** de vez em quando, a vida perde a graça!

a) A palavra em destaque é uma negação e um diminutivo do substantivo **felicidade**. Explique essa afirmativa. Pelo prefixo **in-**, a palavra se opõe à ideia de **felicidade**, e pelo sufixo **-inha**, ela é um diminutivo de **felicidade**.

b) O que indica o uso do diminutivo nessa palavra? O importante é os alunos perceberem que o uso do diminutivo procura relativizar, ou seja, reduzir a carga negativa de infelicidade: ele dá ideia de um pequeno aborrecimento, ou seja, de que uma “infelicidadezinha” não representa tanto problema quanto poderia representar uma infelicidade.

A linguagem do texto

BNCC
Competências gerais: 3, 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 7, 9
Habilidades: EF69LP47, EF67LP35

Nesta subseção, os alunos vão analisar o efeito de sentido produzido pelo uso de palavras no diminutivo, de numerais e de prefixos.

Atividade 2, item c

Chame a atenção dos alunos para o fato de que esses fragmentos da história sinalizam que a felicidade está ligada à ideia de não ter obrigações, como escovar os dentes e/ou dormir até todo o sono terminar, etc.

Atividade 4, item b

Se considerar conveniente, chame a atenção dos alunos para a expressão **de vez em quando**, que também reduz a carga de infelicidade, já que ela não deveria ocorrer sempre, só às vezes. Se achar interessante, retome com os alunos o item **c** da atividade 3 da subseção anterior, em que essa ideia já estava em construção.

Atividade 7

Caso algum aluno apresente dificuldade em reconhecer a relação entre o conto e o vilão ou “problema” que tornava os personagens infelizes na história, peça aos demais alunos que façam um resumo da narrativa a fim de contextualizá-la.

Oralidade em foco

Leitura expressiva do texto

BNCC
Competência geral: 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 9
Habilidade: EF69LP53

Antes de os alunos iniciarem o ensaio da leitura expressiva, leia mais uma vez o texto para eles, enfatizando algumas palavras, modificando o timbre da voz de acordo com o personagem, fazendo pausas, variando a altura da voz a fim de que percebam que esses elementos também contribuem para a construção do sentido do texto. Quando os grupos terminarem os ensaios dos trechos, peça que se apresentem para a turma. Solicite aos demais alunos que comentem de quais leituras gostaram mais e analise, com eles, as razões dessa preferência, destacando os aspectos da leitura que as tornaram mais ricas e expressivas.

Trocando ideias

BNCC
Competência geral: 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 5, 7
Habilidade: EF67LP23

Atividade 1, item a

Aproveite a atividade para discutir com os alunos o que é levantamento de hipóteses, operação necessária e útil no trabalho com a leitura. Todas as suposições podem ser aceitas desde que tenham coerência com a sequência dos acontecimentos do conto. Se achar necessário, releia novamente o texto para que os alunos possam relembrar o enredo.

Atividade 2

Durante a atividade, cuide para que os alunos procedam de maneira respeitosa com os colegas, escutando-os com atenção e respeitando a vez de cada um falar, e se sintam livres para expressar suas opiniões. Aceite as diversas respostas. O mais importante é a justificativa dos posicionamentos, a argumentação e a percepção de que há diversidade de concepções e de opiniões, que devem ser compreendidas e respeitadas. Explique-lhes a importância de agir com respeito diante de opiniões e pontos de vista divergentes, a fim de praticarem o diálogo respeitoso e promoverem um ambiente saudável de convivência.

ORALIDADE EM FOCO

LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

Junte-se a um colega para fazer oralmente uma leitura expressiva de partes do trecho do livro de Antonio Prata. Sigam estas instruções:

- Primeiro, leiam em voz baixa a parte que vai do início até o parágrafo que começa assim: "— Uma dentadura banguela!".
- Em uma segunda leitura, leia o primeiro parágrafo, depois seu colega lê o segundo, para, em seguida, vocês se alternarem na leitura do diálogo entre o príncipe e a princesa.
- Leiam essa parte várias vezes, buscando uma entonação adequada, como se estivessem lendo para um público. Enfatizem quando houver ponto de exclamação e deem mais vivacidade a algumas palavras, reforçando-lhes o sentido. Por exemplo, no trecho "abriu a janela do quarto lá no alto do castelo", alonguem a pronúncia de **lá**. No diálogo, procurem falar de modo engraçado, como se estivessem se divertindo.
- Depois desse treino, o professor vai distribuir as seguintes partes para as duplas:
  - "O príncipe e a princesa passaram o dia todo brincando [...]" até "[...] uma língua de sogra!".
  - "À noite, depois de um jantar só de salgadinhos [...]" até "[...] a vida perde a graça!".
  - "Então, deitados ali na grama [...]" até "[...] sábado de manhãzinha!".
  - "Não faltou ninguém [...]" até o final.
- Ao concluírem, leiam novamente e avaliem, juntos, a melhor forma de ler o texto oralmente. Então, apresentem-no para a turma, conforme orientação do professor.

TROCANDO IDEIAS

A seguir, **levante hipóteses** sobre a continuação da história. **Imagine** de que modo ela pode continuar e como os personagens poderiam resolver seu problema.

Para isso, com a orientação do professor, reúna-se com alguns colegas, troque ideias com eles, ouvindo-os com atenção e respeitando a vez de cada um falar.

1. Releiam este trecho da narrativa:

> Depois de ouvir tudo aquilo, o príncipe se convenceu: era muito perigoso soltar as bruxas, os lobos, as madrastas ou as irmãs pezudas da Cinderela. Os felizes para sempre ficaram inquietos. O que é que eles iam fazer?

   a) Com base nos trechos, o que vocês acham que vai acontecer com os personagens? Resposta pessoal.
   b) Que proposta vocês fariam se fossem um dos personagens? Resposta pessoal.

2. Vocês concordam que, como concluíram o príncipe e a princesa da narrativa, é preciso haver uma "infelicidadezinha" de vez em quando? Por quê? O que precisa haver na sua vida de vez em quando? Respostas pessoais.

Atividade complementar

Para conhecer uma proposta de atividade complementar, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

A língua em foco

Variedades linguísticas

Não escreva no livro.

Construindo o conceito

No início do capítulo, você leu um trecho do livro *Felizes quase sempre*, de Antonio Prata. Você vai ler, a seguir, a transcrição de um trecho da entrevista do escritor para o programa *TV Sesc*, em que ele fala de seu processo criativo. Nessa entrevista, Antonio Prata responde a três perguntas ("Onde?", "Como?", "Por quê?") feitas por escrito e que vão aparecendo na tela do vídeo, sobrepostas à imagem. Os trechos transcritos a seguir são parte das respostas do escritor às perguntas "Onde?" e "Como?". Leia a transcrição e, se possível, assista ao vídeo com a entrevista.

> Bom, eu escrevo éé, mais do que nessa varanda eu escrevo nessa cadeira, essa cadeira foi um um brinde queee minha mãe ganhou de um sei lá daonde no nos anos noventa [...] e ela fecha ela fecha e vira um guarda-chuva assim. Então éé... mais de uma vez quando eu já fui escrever em viagem, que eu tinha que, nas Olimpíadas, por exemplo, quando eu vou cobrir o a Flip, tal, eu levo aaa cadeira na na mala [...].
>
> Olha, ééé... eu acordo, tomo café e venho pra cá [varanda da casa]. Ou, dia que minha filha tá aqui, tal, vou pro escritório lá em cima. Ééé... idealmente é de manhã o horário que eu tô mais descansado eee... e sento no computador e escrevo... não tem muitaaa... muito segredo, assim. Anoto ideias no celular no no bloco de notas eee... e quando vou fazer uma crônica eu já tenho várias ideias eee... e busco nelas. Ou então eu tenho uma uma ideia na hora. A escrita eu acho que é praticamente reescrever, reescrever, reescrever... eu escrevo lentamente, botando coisa no papel e mudando, éé... enfim... [...]

ANTONIO Prata apresenta o seu local de trabalho | Super Libris. *Sesc TV*, 12 abr. 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UEzhTeZFi2M. Acesso em: 4 maio 2022.

Flip: festival literário surgido em 2003, que ocorre todos os anos na cidade de Paraty (RJ). Sua sigla significa Festa Literária Internacional de Paraty.

1. Na transcrição, estão presentes marcas típicas da oralidade, que não ocorrem em textos escritos. Entre elas, a hesitação do falante, a correção do que é dito e a repetição. No caderno, indique trechos da transcrição lida nos quais o entrevistado:

a) hesita, isto é, leva certo tempo para elaborar ou reelaborar o conteúdo de sua fala e por isso prolonga um termo ou faz uma pausa na fala;

b) corrige ou especifica um termo dito anteriormente;

c) repete uma palavra ou expressão.

1. a) Possibilidades de resposta: "eu escrevo éé"; "foi um um brinde queee"; "Então éé... mais de uma vez"; "o a Flip"; "eu levo aaa cadeira"; "Olha, ééé..."; "Ééé... idealmente é de manhã"; "eee... e sento no computador"; "não tem muitaaa... muito segredo"; "eee... e quando vou fazer uma crônica"; "ideias eee... e busco nelas"; "e mudando, éé... enfim...".
b) Possibilidades de resposta: "minha mãe ganhou de um sei lá daonde no nos anos noventa"; "que eu tinha que, nas Olimpíadas, por exemplo".
c) Possibilidades de resposta: "eu escrevo nessa cadeira, essa cadeira"; "no nos anos noventa"; "ela fecha ela fecha"; "cadeira na na mala"; "no no bloco de notas"; "tenho uma uma ideia"; "reescrever, reescrever, reescrever".

BNCC
Competência específica de Linguagens: 1
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 4, 5, 7
Habilidades: EF69LP05, EF69LP55, EF67LP08

Construindo o conceito

O trecho transcrito está entre o início do vídeo e a minutagem 2'13". Comente com os alunos que, para fins de pesquisa científica, existe uma convenção padrão de transcrição de fala, com códigos e caracteres específicos, que não foram usados na transcrição apresentada. Reforce que na transcrição apenas alguns aspectos da fala foram marcados para fins de realização desse estudo, como as hesitações (cujas pausas estão geralmente marcadas por reticências), repetições e correções. Também estão presentes as reduções **pra** (**para**) e **tá** (**está**). A forma como algumas palavras foram escritas aqui leva em conta apenas algumas das características da fala relacionadas à variação linguística, para as quais pretendemos chamar a atenção neste capítulo.

Não escreva no livro.

2. Releia, a seguir, um trecho da transcrição com algumas palavras escritas do modo como o escritor as pronunciou, e não de acordo com a ortografia.

> Bom, eu escrevo éé, mais do que nessa varanda eu escrevo nessa cadêra, essa cadêra foi um um brinde queee minha mãe ganhô de um sei lá daonde no nos anos noventa [...] e ela fecha ela fecha e vira um guarda-chuva assim. Então éé... mais de uma vez quando eu já fui escrevê em viagem, que eu tinha que, nas Olimpíadas, por exemplo, quando eu vô cobri o a Flip, tal, eu levo aaa cadêra na na mala [...].

a) Que palavras foram grafadas de modo diferente da escrita ortográfica? Cadêra, ganhô, escrevê, vô, cobri.

b) A seguir, estão descritos alguns usos comuns à fala brasileira que podem ser notados na fala de Antonio Prata. No caderno, relacione esses usos da língua aos termos listados por você no item **a**.

- Apagamento do som final das formas verbais no infinitivo. Formas verbais: escrevê, cobri.
- Redução de alguns sons de determinadas palavras como forma de economia da língua. Palavras: cadêra, ganhô, vô.

3. Imagine que você e os colegas vão publicar essa parte da entrevista de Antonio Prata no jornal da turma, a ser afixado em um mural na escola. Reúna-se com alguns colegas, adaptem as perguntas feitas e passem a fala do autor para a modalidade escrita, fazendo as alterações necessárias. Considerem que, como os leitores serão os alunos e funcionários da escola, é possível manter algumas marcas de oralidade (como hesitações) para deixar a linguagem mais próxima da realidade. Resposta pessoal.

4. Analise as afirmações a seguir, sobre os trechos transcritos e a versão escrita por você e os colegas na questão anterior. Depois indique no caderno quais são verdadeiras e quais são falsas.

a) A diferença entre as versões se dá porque a fala é desorganizada e sem regras, ao passo que a escrita é organizada e segue regras rígidas.

b) A diferença entre as versões se dá porque fala e escrita são modalidades distintas da língua e, portanto, seguem regras próprias.

c) Analisar trechos da fala espontânea de uma pessoa e compará-los com uma versão escrita comprova que os brasileiros precisam aprender as regras da escrita para utilizá-las mesmo em situações de fala.

d) Analisar trechos da fala espontânea de uma pessoa ajuda a perceber sutilezas características da oralidade, importantes para seu funcionamento, que não são notadas durante o estudo de textos escritos. As afirmações dos itens **a** e **c** são falsas e as afirmações dos itens **b** e **d** são verdadeiras.

5. Compare a pronúncia de algumas palavras usadas por Antonio Prata com a forma de você, seus colegas e o professor usarem a língua em situações cotidianas. Então, conclua:

a) Na fala cotidiana da região onde você mora, é comum pronunciar algumas palavras do mesmo modo que ele? Quais? Respostas pessoais.

b) Há alguma grande semelhança ou diferença percebida por você? Resposta pessoal.

42

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade 2

Nesta atividade, foi reproduzido um trecho da transcrição com o acréscimo de outros aspectos da fala, como a queda da semivogal na pronúncia da palavra **cadeira** (**cadêra**) e das formas verbais **ganhou** (**ganhô**), **vou** (**vô**); o apagamento do /r/ final dos infinitivos, como **escrever** (**escrevê**) e **cobrir** (**cobri**).

Atividade 3

Possibilidade de resposta: Pergunta 1: "Onde você escreve/costuma escrever?" / Resposta 1: "Bom, eu escrevo, mais do que nessa varanda, escrevo nessa cadeira, que foi um brinde que minha mãe ganhou sei lá daonde nos anos noventa. Ela fecha e vira um guarda-chuva, então mais de uma vez quando eu fui escrever em viagens, como nas Olimpíadas, ou quando vou cobrir a Flip, eu levo a cadeira na mala." Pergunta 2: "Como você escreve?" ou "Qual é a sua rotina de escrita?" / Resposta 2: "Olha eu acordo, tomo café e venho para a varanda. Ou nos dias em que minha filha está aqui, eu vou para o escritório lá em cima. Idealmente é de manhã, horário em que eu estou mais descansado. Sento no computador e escrevo... não tem muito segredo. Anoto ideias no bloco de notas do celular, então quando vou fazer uma crônica já tenho várias ideias e busco nelas. Ou então eu tenho uma ideia na hora. Eu acho que a escrita é praticamente reescrever, reescrever, reescrever... eu escrevo lentamente, botando coisa no papel e mudando, enfim...".

Abra a discussão com a turma: ao transformar o texto falado em escrito, em geral são eliminadas repetições e hesitações, a não ser que elas também cumpram alguma função no texto escrito, como criar suspense, dar ênfase, entre outras possibilidades, como acontece em "reescrever, reescrever, reescrever", cuja repetição enfatiza a importância da ação de reescrever, mencionada por Antonio Prata.

Atividade 4

Abra uma discussão com a turma e comente que o estudo realizado nas questões anteriores mostra que a fala tem determinadas características que são recorrentes e importantes para a interação, como as hesitações, reformulações e repetições. Esses recursos são necessários para o processamento das ideias por parte do enunciador, e auxiliam na interpretação imediata por parte do interlocutor a quem ele se dirige. Essas características são comuns à fala de qualquer pessoa e estamos tão habituados a esse funcionamento que não percebemos sua ocorrência.

Atividade 5

Para o item **a**, crie um clima acolhedor em que os alunos possam mencionar como falam no cotidiano. Deixe claro que pessoas de variadas regiões, de diferentes costumes, muitas vezes pronunciam palavras de maneiras distintas umas das outras, e que isso deve ser respeitado. A fala em análise não deve ser vista como um padrão, e sim como uma possibilidade, que depende da situação, do contexto de vida do falante.

No item **b**, ressalte aos alunos que, na transcrição, apenas alguns dos aspectos da fala foram marcados para fins de estudo. Então você pode iniciar a comparação com base nos casos ressaltados pela atividade. Para isso, solicite aos alunos que identifiquem outros casos semelhantes aos sinalizados: o da queda da semivogal na pronúncia da palavra **cadeira** (**cadêra**), o que ocorre também em **feijão**, **faixa**, **baixo**, **brincadeira**, **brasileiro**; o do apagamento do som final da forma verbal na pronúncia de **ganhou** (**ganhô**), que ocorre também em **chamou**, **ligou**, etc. Também é importante retomar com eles a questão do possível apagamento do som /r/ final dos infinitivos, lembrando de verbos como **conhecer**, **almoçar**, **sorrir**, ajudando-os a observar se são pronunciados ou

Conceituando

Ao analisar um pequeno trecho de uma fala espontânea de Antonio Prata, você observou que há nela traços típicos do modo de falar de muitos brasileiros. Além disso, percebeu que a fala e a escrita são diferentes. Essa diferença entre fala e escrita é um exemplo de **variedade linguística**. As variedades linguísticas ocorrem porque, embora a língua pareça única, homogênea, na verdade é heterogênea, ou seja, abriga diferentes modos de falar, de acordo com características sociais, regionais, etárias e culturais dos falantes. O fato de a língua ser heterogênea, ou seja, ter variedades, recebe o nome de **variação linguística**.

Especialmente em uma sociedade tão heterogênea como a brasileira, com realidades e perfis muito diferentes convivendo às vezes em uma mesma cidade e até em um mesmo bairro, ocorrem diferenças também nas formas de utilização da língua.

> **Variedades linguísticas** são os diferentes modos de usar determinada língua, relacionados à variedade da(s) própria(s) sociedade(s) que a pratica(m). Influem nas variedades fatores como a região de origem de seus falantes, a idade, o gênero, as condições econômicas, o grau de escolaridade, etc.

TIPOS DE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

As variações de uma língua podem ocorrer por diferentes motivos. Conheça, a seguir, alguns deles.

- **Diferenças de lugar ou região**: há nos modos de falar das pessoas diferenças relacionadas ao lugar de onde elas vêm ou onde vivem: estados diferentes, zona rural, zona urbana, determinadas áreas de grandes cidades.
- **Diferenças de classe social**: pessoas de diferentes classes sociais podem ter modos distintos de falar.
- **Diferenças entre a fala e a escrita**: uma mesma pessoa pode fazer uso de variedades distintas ao empregar as modalidades oral e escrita da língua.
- **Diferenças no grau de monitoramento**: uma pessoa pode monitorar menos ou mais sua fala, conforme julgar necessário. Dependendo da situação de comunicação em que se encontra, ela pode usar a linguagem de modo menos ou mais formal. Por exemplo, ao contar um mesmo fato em casa, para membros da família, e em uma reunião profissional, para pessoas com quem se tem pouca intimidade, é natural o emprego de uma **linguagem informal** na primeira situação e de uma **linguagem formal** na segunda situação.
- **Diferenças históricas**: pessoas de diferentes gerações podem ter modos de falar diferentes, uma vez que as línguas mudam com o passar do tempo.

A língua portuguesa no mundo

A língua portuguesa tem presença significativa em quatro continentes. Além de ser falada no Brasil (América do Sul) e em Portugal (Europa), está presente em Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe (na África) e em Goa e Timor Leste (Ásia). Se, dentro do Brasil, notamos variações linguísticas de uma região para outra, imagine de um continente para outro!

Fonte: DUARTE, Marcelo. *O guia dos curiosos*: língua portuguesa. São Paulo: Panda Books, 2003. p. 58.

Conceituando

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

não na região em que vivem. Se considerar conveniente, também volte à transcrição do trecho maior, no início da seção, e ressalte o uso de algumas reduções, como **pra** (**para**), **tá** (**está**), propondo que observem, por meio de perguntas: “São usadas no cotidiano ou em situações mais formais?”; “Estão dicionarizadas, ou seja, sua ortografia segue o padrão de escrita da língua?”. Proponha então que citem outras reduções que costumam usar no dia a dia. Se considerar conveniente, é possível explorar variações de sotaque também.

Gírias e identidade

A linguagem faz muito mais do que transmitir pensamentos e sentimentos. Ela pode revelar características sociais, culturais, étnicas, regionais, grau de escolaridade, o grupo ou a "tribo" a que o falante pertence. É pela linguagem que as pessoas mostram sua forma de ser e de ver o mundo.

Uma das marcas que podem revelar o grupo ao qual uma pessoa pertence e outras características que constituem sua identidade no mundo são as **gírias**, palavras ou expressões empregadas por indivíduos de uma mesma geração ou de determinado grupo social (que podem conviver em uma mesma época). Por exemplo, há gírias específicas dos skatistas, dos surfistas, de jovens dos centros urbanos, das periferias, etc.

VARIEDADES DE PRESTÍGIO E NORMA-PADRÃO

A língua está sempre em mudança, em renovação. Palavras novas surgem a todo o instante e formas antes valorizadas caem em desuso com o tempo. Atualmente, com a internet, as redes sociais e os novos suportes de escrita cotidiana, como os celulares e os *tablets*, até mesmo o modo de escrever as palavras tem se modificado em determinadas situações.

Em sociedades como a brasileira, em que a língua é empregada por grupos sociais muito distintos e variados uns dos outros, os usos que alguns desses grupos fazem da língua, especialmente grupos considerados privilegiados, de maior poder e prestígio socioeconômico, vão se tornando, historicamente, padrões de referência.

Quando esses usos se estabilizam e são descritos por estudiosos da língua em obras como gramáticas, eles dão origem ao que se chama, nos estudos de linguagem, de **norma-padrão**. Como ela surge de usos de vários grupos privilegiados socialmente, ela acaba sendo um modelo idealizado de língua.

Norma-padrão é um modelo idealizado de língua que tem origem nos usos de grupos sociais privilegiados.

A variedade empregada por Antonio Prata na entrevista analisada no começo desta seção, por exemplo, é uma **variedade de prestígio**, usada em uma situação descontraída por uma pessoa que teve amplo acesso à escola, mas não corresponde exatamente à norma-padrão. Isso acontece porque nem sempre o uso da língua feito por quem tem acesso a maior grau de escolaridade vai corresponder ao modelo idealizado da norma-padrão.

No entanto, na imprensa em geral, nas universidades, no mundo do trabalho e dos documentos legais, por exemplo, são empregadas variedades da língua que refletem a cultura letrada de uma sociedade, ou seja, o conhecimento das regras da escrita, das quais nos apropriamos por meio dos estudos escolares.

Variedades de prestígio são as variedades utilizadas por falantes com nível de escolaridade mais elevado e, em geral, com maior poder socioeconômico.

Existem diferentes possibilidades de usar a língua, e todas elas podem ser devidamente adequadas às respectivas situações de comunicação. Embora a norma-padrão se distancie de muitos usos que fazemos da língua em situações do dia a dia, é importante reconhecer que ela existe. Além disso, é direito de todos os falantes ter acesso a ela e a suas regras.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Você já ouviu alguém dizer que o português praticado em uma cidade ou em um estado é melhor ou mais correto do que o de outro? Já viu uma pessoa ser depreciada pelo modo como fala ou escreve?

Quando uma pessoa é julgada pela variedade linguística que usa, dizemos que ocorre **preconceito linguístico**. Esse pensamento tem por base crenças do senso comum que não têm nenhum fundamento científico e contra as quais devemos nos posicionar, a fim de construir uma sociedade mais justa e livre de preconceito também no aspecto linguístico. Isso porque sabemos que a língua está em constante mudança e se modifica em função de fatores diversos.

Ao longo desta obra serão sugeridas a você atividades para que possa refletir a respeito do preconceito linguístico, observar de que modo ele se apresenta no cotidiano e como pode ser combatido.

Quantos idiomas existem no mundo?

São 6 909 línguas diferentes faladas ao redor do mundo, segundo o compêndio *Ethnologue*, que cataloga os idiomas do nosso planeta desde 1950. Mas a maioria desses idiomas a gente quase não ouve: 6 520 línguas (cerca de 94% do total) estão na boca de apenas 6% dos habitantes da Terra, enquanto o restante da população mundial usa apenas 389 idiomas. [...]

ÁSIA
33,6% dos idiomas

A Ásia é a Babel dos continentes: são 2 322 idiomas — 33% do total — praticados por lá. Além de ter a maior variedade, os asiáticos também têm o maior número de falantes — 3,6 bilhões, uma média de 1,5 milhão por idioma.

ÁFRICA
30,5% dos idiomas

Os africanos falam 2 110 idiomas diferentes — em média, 344 mil pessoas para cada um! Em Moçambique, por exemplo, a língua oficial é o português. Mas lá você também pode ouvir maconde, chona, tonga e outros 40 idiomas.

AMÉRICA
14,4% dos idiomas

Do Alasca à Patagônia, são 993 idiomas no continente, com a média de 50 852 praticantes cada um. Você sabia que se fala francês no Haiti? E holandês em Aruba? E que 700 mil mexicanos ainda falam maia, um idioma pré-colombiano?

Ilustrações: Fourleafl over/Shutterstock

Boxe Quantos idiomas existem no mundo?

Quanto ao boxe "Quantos idiomas existem no mundo?", comente com os alunos que o processo de pesquisa e de registro de línguas do mundo é dinâmico. Em 2022, por exemplo, o dicionário *Ethnologue* catalogava 7 151 línguas e esse número sempre pode sofrer alterações. Se julgar conveniente, consulte o *site* do dicionário com os alunos (disponível em: https://www.ethnologue.com/; acesso em: 21 mar. 2022).

Exercícios

Atividade 2

Nos itens **b** e **c**, peça aos alunos que, após conversarem com pessoas de gerações anteriores, anotem no caderno o significado das gírias listadas e, também, das gírias mencionadas por elas, escrevendo ao lado de cada gíria o nome do entrevistado, a profissão e a idade. No item **d**, pode ser que, no momento de citar gírias com sentido semelhante ao das listadas no começo da atividade, os integrantes do grupo mencionem palavras diferentes. Peça-lhes que anotem todas as gírias citadas, pois essa diferenciação será trabalhada no item **f**. Nesse item, comente que o fato de mencionarem gírias diferentes com sentido semelhante sinaliza a existência de várias identidades de grupo, várias tribos que convivem na turma. Procure criar uma atmosfera acolhedora para esse compartilhamento, favorecendo a exposição de diferenças de modo respeitoso.

Ilustrações: Fourleafl over/Shutterstock

EUROPA

3,4% dos idiomas

São 234 idiomas no Velho Mundo, com 6,6 milhões de pessoas falando cada um. Entre as línguas de origem europeia, a mais *pop* é o espanhol, segunda mais comum do mundo, escrita e falada em 44 países por 329 milhões de "personas".

OCEANIA

18,1% dos idiomas

Apesar de ter apenas dois países grandes — Austrália e Nova Zelândia —, a Oceania tem dezenas de ilhotas, com centenas de dialetos, somando 1 250 variedades. O resultado: em média, cada idioma é praticado por apenas 5 144 pessoas.

LÍNGUAS DE SINAIS

As linguagens feitas para surdos também entram no catálogo de idiomas. E, mesmo sem som, elas variam ao redor do mundo: são 130 tipos!

[...]

MOTOMURA, Marina. Quantos idiomas existem no mundo? *Superinteressante*, São Paulo, 4 jul. 2018. Disponível em: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quantos-idiomas-existem-no-mundo/#:~:text=S%C3%A3o%206%20909%201%C3%ADnguas%20diferentes,do%20nosso%20planeta%20desde%201950. Acesso em: 7 mar. 2022.

1. a) Verdadeira. O importante, na justificativa, é os alunos observarem que as diferentes variedades são adequadas a seus contextos de uso, nos quais nem sempre a utilização de variedades de prestígio ou o emprego da norma-padrão são apropriados.
b) Falsa. Espera-se que os alunos observem que as variações na língua são socialmente construídas e ocorrem justamente em função das necessidades de interação entre os indivíduos.
c) Verdadeira. Espera-se que os alunos observem que há situações específicas nas quais pode ser solicitado o uso da norma-padrão, como em exames de larga escala, concursos, entrevistas de emprego ou em contextos institucionais.
d) Verdadeira.
O importante é os alunos perceberem que, quanto mais um indivíduo tem domínio e consciência das diferentes possibilidades de uso da língua, mais segurança e autonomia ele tem para utilizá-la em distintas situações.

Exercícios

1. Troque ideias com os colegas e o professor e indique se as afirmações a seguir são verdadeiras ou falsas, explicando por quê.

a) É importante respeitar as variedades de todos os grupos sociais, as quais cumprem suas funções em seus contextos específicos de uso.

b) Pelo fato de cada pessoa ter um jeito próprio de falar, em algum momento futuro os indivíduos não vão mais conseguir se comunicar.

c) É direito de todos os falantes ter acesso à norma-padrão, pois há situações em que dominá-la pode ser necessário.

d) Dominar a norma-padrão e as variedades de prestígio pode contribuir para que as pessoas participem com mais segurança e autonomia de práticas sociais variadas.

2. Leia estas gírias antigas:

- bafafá – bicho – bokomoko
- carango – chuchu-beleza – cri-cri
- plá – prafrentex – tá ruço

Fonte: FUSARO, Kárin. *Gírias de todas as tribos*. São Paulo: Panda Books, 2001. p. 120-123.

2. a) • **bafafá:** confusão; **bicho:** forma de tratamento; **bokomoko:** pessoa que não sabe se comportar.
• **carango:** carro; **chuchu-beleza:** bom, bem-feito; **cri-cri:** chato.
• **plá:** conversa; **prafrentex:** avançado; **tá ruço:** está ruim.

a) Você conhece alguma(s) dessas gírias? Troque ideias com os colegas e o professor e tentem perceber os sentidos de cada uma delas.

b) Pergunte a pessoas conhecidas de gerações anteriores se sabem o significado dessas gírias. Em caso afirmativo, anote os significados.
Resposta pessoal.

Respostas pessoais.

c) Peça também que citem outras gírias utilizadas na época e que não são mais usadas hoje em dia. Anote essas palavras e seus significados.

d) Reúna-se com alguns colegas e escrevam no caderno gírias usadas por vocês com sentido semelhante ao das gírias listadas.

e) Compartilhem com a turma as respostas dos entrevistados nos itens **b** e **c**. Observem as variações existentes, analisando questões como idade, gênero, grupos sociais a que pertencem as pessoas entrevistadas, entre outros fatores que julgarem relevantes.

f) Agora conversem com a turma sobre as gírias usadas por vocês com o sentido semelhante ao das listadas no começo da atividade. Foram citadas gírias diferentes com um mesmo significado? Por que vocês acham que isso acontece?

Leia a tira a seguir para responder às questões 3 a 5.

© Fernando Gonsales/Acervo do cartunista

GONSALES, Fernando. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 30 ago. 2017.

3. Observe a diferença de formato entre o retângulo e os balões que contêm o texto verbal no primeiro quadrinho.

a) Deduza: De quem é a voz em cada um deles?

b) Qual é o sentido das falas contidas nos balões?

3. a) No retângulo a voz é do narrador; nos balões, de três dos micróbios desenhados no quadrinho.
b) São expressões e gírias que correspondem a apreciações positivas usadas por determinados grupos de pessoas.

4. Você estudou que os modos de usar a língua podem variar conforme diferentes fatores.

a) Os indivíduos de qual grupo retratado na tira usam uma linguagem semelhante? Os indivíduos do grupo dos micróbios.

b) Que identidade é construída para esse grupo no contexto da tira?
Uma identidade jovem e descolada.

5. No segundo quadrinho, há quatro balões de fala.

a) Que balões têm falas semelhantes às dos balões do primeiro quadrinho? Os três balões direcionados ao interior do corpo da vaca.

b) Troque ideias com a turma e conclua: Com que sentido é habitualmente usada a expressão **voz interior**?

c) Na tirinha, o que leva essa expressão a provocar humor?
A vaca, ao afirmar que está ouvindo uma "voz interior", não quer dizer que está fazendo uma reflexão, ouvindo seu "eu", sua consciência, mas as vozes dos micróbios que estão no interior do seu corpo. A construção do humor da tira vem do sentido inusitado que essa expressão adquire no contexto.

5. b) Espera-se que a turma observe que a expressão costuma ser empregada para indicar as reflexões mentais do ser humano, que representam aquilo que ele considera seus pensamentos e impressões mais profundos e verdadeiros, muitas vezes identificados com um caminho de busca de autoconhecimento.

Exercícios

Atividade 3

Se considerar conveniente, comente com os alunos que a concepção de gírias usadas por jovens depende muito da época em que a tira foi produzida e do ponto de vista do cartunista de que gírias são faladas por jovens. O leitor contemporâneo provavelmente reconhece ao menos algumas delas.

Atividade complementar

Para conhecer uma proposta de atividade complementar, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Exercícios

Atividade 6

Auxilie os alunos a observar que as duas capas têm a mesma ilustração, um emaranhado de traços vermelhos que parecem ter sido desenhados por uma criança, dos quais a personagem Chapeuzinho Vermelho parece emergir no canto inferior direito. Leve-os a perceber também que, na capa 1, todas as letras estão em preto, contrastando com o vermelho da ilustração. Estão presentes, nessa capa, o título do livro (com as iniciais em maiúscula), o nome da autora e da editora. Já na capa 2, observe com eles que o título está em preto (com letras minúsculas) e o nome da autora em branco, não aparecendo nessa capa o nome da editora.

Atividade 7

Para realizar a atividade, acesse com os alunos o dicionário *on-line Léxico*, que contém verbetes escritos no português de Portugal (disponível em: https://www.lexico.pt/; acesso em: 7 mar. 2022).

6. Observe as duas capas de livros a seguir. Esses livros são traduções do livro francês *Um petit chaperon rouge*, de Marjolaine Leray, feitas no Brasil e em Portugal, respectivamente.

Capa 1

Reprodução/Companhia das Letrinhas

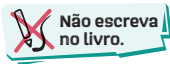
Capa do livro *Uma Chapeuzinho Vermelho*, de Marjolaine Leray. Tradução de Júlia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

Capa 2

Reprodução/Orfeu Mini

Capa do livro *Um Capuchinho Vermelho*, de Marjolaine Leray. Tradução de Maria Afonso. Lisboa: Orfeu Mini, 2018.

Considerando que os dois livros são traduções para o português de uma mesma obra, por que têm títulos diferentes?

7. Faz mais de quinhentos anos que a língua portuguesa foi trazida pelos portugueses para o Brasil. De lá para cá, muitas mudanças ocorreram na língua dos dois países. Veja algumas palavras usadas no Brasil e suas correspondentes em Portugal.

Brasil	Portugal
ônibus	autocarro
abridor de garrafas	tira-cápsula
aeromoça	hospedeira
café da manhã	pequeno almoço
chiclete	pastilha elástica

Tente descobrir a correspondência entre as seguintes palavras do português brasileiro e do português de Portugal. Indique-a no caderno.

Brasil	Portugal
a) calcinha	gelado f
b) caqui	miúdo d
c) fila	cueca a
d) garoto	bicha c
e) salva-vidas	dióspiro b
f) sorvete	banheiro e
g) telefone celular	telemóvel g
h) bola	esférico h

6. É importante que os alunos observem que, embora os livros sejam traduções para a língua portuguesa, há palavras que se diferenciam de acordo com a região/país dos falantes. No caso, no Brasil a personagem chama-se Chapeuzinho Vermelho e, em Portugal, recebe o nome de Capuchinho Vermelho. Em Portugal, a palavra **capuchinho** é o diminutivo do substantivo **capucho**, que significa "capuz". A esse tipo de variedade linguística damos o nome de **variedade regional**.

2. a) Apesar de serem palavras já dicionarizadas, ganharam ampla difusão a partir de fenômenos sociais recentes, como a explosão nas últimas décadas da música sertaneja (no caso de **sofrência**) e a popularização dos meios digitais (no caso de **viralizar**).
2. c) O termo **sofrência** é muito usado em músicas sertanejas para fazer referência ao sofrimento amoroso. Já a palavra **viralizar** é utilizada no contexto da internet e das redes sociais para indicar que algo (postagem, foto, vídeo, etc.) foi visto e/ou compartilhado por um grande número de pessoas.

SEMÂNTICA E DISCURSO

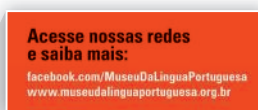
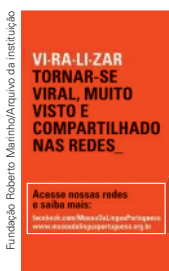
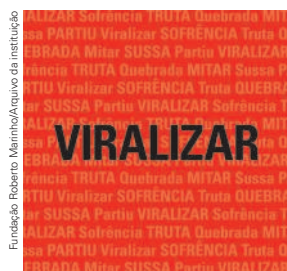
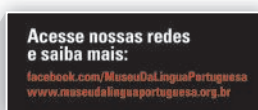
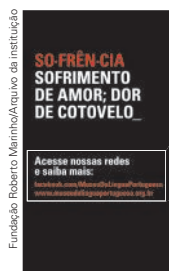
Não escreva no livro.

Observe os textos a seguir para responder às questões 1 a 3.

Fundação Roberto Marinho/Arquivo da instituição

Fundação Roberto Marinho/Arquivo da instituição

Fundação Roberto Marinho/Arquivo da instituição

Fundação Roberto Marinho/Arquivo da instituição

NEOLOGISMOS traduzidos. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 12 jul. 2017. Disponível em: https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/51437-neologismos-traduzidos. Acesso em: 6 abr. 2022.

1. Em 2017, esses textos foram estampados em tapumes ao redor do prédio ocupado pelo Museu da Língua Portuguesa, próximo da Estação da Luz, em São Paulo. O museu esteve fechado, passando por obras, em razão de um incêndio ocorrido em 2015.

a) Você já visitou algum museu? Como foi ou costuma ser sua experiência em museus? Compartilhe. Respostas pessoais.

b) Você conhece o Museu da Língua Portuguesa? Navegue pelo *site* https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/ (acesso em: 4 maio 2022). Compartilhe suas impressões com os colegas. Respostas pessoais.

2. Discuta com os colegas e o professor:

a) Qual é a particularidade das palavras em destaque no lado esquerdo dos textos, tendo em vista o processo de variação linguística?

b) Você conhecia essas palavras? Resposta pessoal.

c) Troque ideias com os colegas e o professor: Em que contexto essas palavras são utilizadas?

3. Os textos estampados nos tapumes se parecem com os que compõem verbetes de dicionários.
Ver respostas no Manual do Professor.

a) Por quê?

b) Os falantes de uma língua estão sempre criando novas palavras. Os verbetes nos tapumes justificam essa afirmativa? Explique.

c) Essas palavras estão registradas nos dicionários da língua portuguesa? Em geral, eles registram as novas palavras? Na sua opinião, por que isso acontece?

Atividade 3, item a

Espera-se que os alunos observem que nos verbetes de um dicionário e nos textos estampados nos tapumes é usada uma linguagem objetiva, mais formal, que procura descrever as palavras em evidência, as quais são apresentadas sem flexão.

Atividade 3, item b

Espera-se que os alunos observem que o museu escolheu, para os verbetes expostos nos tapumes, palavras como **sofrência** e **viralizar** por serem muito utilizadas atualmente, ou seja, são criações dos falantes feitas conforme as demandas da sociedade, daí esses verbetes sinalizarem a dinâmica da língua.

Atividade 3, item c

Segundo o *Grande dicionário Houaiss*, a etimologia da palavra **sofrência** data de 1968. Por sua vez, o termo **viralizar** é registrado na versão *on-line* do *Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa* (Volp), disponível em: https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario (acesso em: 20 jan. 2022). Pode ser que os alunos digam que os dicionários não registram palavras novas. Ajude-os a ter como foco a função essencial de um dicionário (compilar as unidades léxicas de uma língua) e a avaliar se, tendo essa função, cabe a ele sempre registrar novas palavras.

As versões mais completas de grandes dicionários registram um maior número de verbetes e são constantemente atualizadas, porém, isso nem sempre ocorre com as versões reduzidas de certos dicionários. Portanto, talvez alguns alunos não encontrem tais palavras. Se considerar pertinente, explique à turma que a incorporação de palavras aos dicionários ocorre à medida que elas se formam e têm significativa frequência de uso, justificando sua incorporação ao léxico da língua.

Atividade complementar

Para conhecer uma proposta de atividade complementar, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Semântica e discurso

BNCC

Competência geral: 3
Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 3, 4, 7
Habilidades: EF69LP55, EF67LP08

Atividade 1

No item **a**, incentive os alunos a se expressarem livremente, respeitando a vez de falar e ouvindo em silêncio as falas dos colegas. A ideia é que, ao longo da subseção, eles tenham a oportunidade de refletir sobre sua concepção de museu e de língua, que são dinâmicos, estão sempre em mudança. No item **b**, comente que, assim como muitos outros museus, o Museu da Língua Portuguesa tem exposições fixas e sazonais, periodicamente renovadas. Se algum(ns) aluno(s) conhecer(em) o museu, peça que conte(m) sua experiência. Chame a atenção para as atividades interativas do museu, para o uso da tecnologia nas exposições. Pergunte se já visitaram outros museus com esse mesmo formato. Retome com eles informações do *site*, entre elas o objetivo do museu: "Valorizar a diversidade da língua portuguesa, celebrá-la como elemento fundamental e fundador da cultura e aproximá-la dos falantes do idioma em todo o mundo".

De olho na escrita

Fonema e letra

BNCC
Competência específica de Língua Portuguesa: 2
Habilidades: EF69LP55, EF69LP56, EF67LP32

Nesta subseção, foram retomadas as seguintes habilidades dos Anos Iniciais: EF01LP02, EF01LP07, EF01LP08, EF03LP01, EF04LP01, EF05LP01.

O propósito desta subseção é retomar relações entre fonemas e letras, já estudadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para auxiliar os alunos a desenvolver a habilidade de escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo às convenções da língua escrita (EF67LP32). Trabalhamos a questão ortográfica e a não linearidade da correspondência entre sons e letras.

Não escreva no livro.

4. a) Espera-se que os alunos observem que, por conta do incêndio, há uma reconstrução física do museu, que ocorre em um momento pontual, não constante. Entretanto, a língua está sempre em construção, ou seja, passa por mudanças constantemente.
4. b) É importante que os alunos percebam que a escolha dessas palavras como verbetes por uma instituição como o Museu da Língua Portuguesa ajuda a construir a ideia de que a língua é dinâmica, está em constante construção, e permite a inclusão de novas palavras, usadas na sociedade atual, como é o caso de **sofrência** e **viralizar**.

4. Leia o trecho da notícia a seguir, publicada no *site* do Museu da Língua Portuguesa.

Museu da Língua Portuguesa lança novo *site*

No próximo dia 17 de outubro, o Museu da Língua Portuguesa (MLP), instituição da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, coloca no ar seu novo *site*. O novo ambiente é parte do conceito "**O Museu está sendo reconstruído. Mas é a nossa língua que está sempre em construção**", que busca manter viva a conexão entre o Museu e seu público durante o período de reconstrução [...].

MUSEU da Língua Portuguesa lança novo *site*. *Museu da Língua Portuguesa*, 17 out. 2017. Disponível em: https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/release/museu-da-lingua-portuguesa-lanca-novo-site/. Acesso em: 3 fev. 2022.

a) Levando em consideração o conceito de variação linguística, explique o sentido do trecho em destaque.

b) Discuta com os colegas e o professor: Qual é a importância de uma instituição como o Museu da Língua Portuguesa divulgar cartazes com palavras como **sofrência** e **viralizar**?

FONEMA E LETRA

Releia este parágrafo de *Felizes quase sempre* para responder às questões 1 a 3.

O príncipe e a princesa passaram o dia todo brincando, cantando, montando a cavalo, andando de bicicleta, tomando banho de cachoeira, fazendo guerra de frutas no pomar e se divertiram muito. À noite, depois de um jantar só de sobremesa, o filme preferido deles passou num telão, e foram pra cama contentes, sem nem ter que escovar os dentes, porque quando a gente é feliz para sempre os dentes são autolimpantes. Dormiram abraçadinhos, torcendo para que o dia seguinte fosse igual ao anterior.

1. Você provavelmente já estudou a relação entre letras e sons na formação das palavras, assim como teve oportunidades de saber como separar uma palavra em sílabas.

a) Considerando esses estudos, identifique quantas letras e quantas sílabas as palavras a seguir têm: Passaram: 8 letras, 3 sílabas; cachoeira: 9 letras, 4 sílabas; telão: 5 letras, 2 sílabas; sempre: 6 letras, 2 sílabas.

passaram   cachoeira   telão   sempre

b) Levando em conta as respostas ao item anterior, pode-se afirmar que a quantidade de letras de uma palavra sempre determina a quantidade de sílabas que ela vai ter? Justifique.
Não há essa obrigatoriedade; por exemplo, **telão** tem 5 letras, **sempre** tem 6 letras, mas ambas têm 2 sílabas cada.

2. Uma mesma letra pode representar diferentes sons, assim como um mesmo som pode ser representado por diferentes letras. Monte no caderno um quadro como o sugerido a seguir. Na coluna adequada, escreva as palavras listadas, de acordo com a descrição da relação entre letras e sons.

felizes quase príncipe

sem sobremesa

passou torcendo abraçadinhos

A letra S representa o mesmo som que em **seguinte**	A letra S representa o mesmo som que em **princesa**	Outra letra representa o mesmo som que a letra S em **seguinte**	Outra letra representa o mesmo som que a letra S em **princesa**
sem, **s**obremesa, pa**ss**ou	sobreme**s**a, qua**s**e	tor**c**endo, abra**ç**adinhos, prín**c**ipe	feli**z**es

3. Leia em voz alta estas palavras:

todo deles

Você já observou que uma mesma letra pode representar diferentes sons. Nas duas sílabas de cada palavra, há uma mesma vogal. O som representado pelas vogais de cada palavra é o mesmo nas duas sílabas? Explique.

3. Dependendo da região de origem do falante, o som da vogal da sílaba átona pode mudar: em **todo**, o segundo O pode ter som de /u/, em vez do som de /o/, que tem na primeira sílaba. Em **deles**, o segundo E pode ter som de /i/, em vez do som de /e/, que tem na primeira sílaba.

A unidade básica da comunicação verbal é a **palavra**, que pode ser formada por uma ou mais sílabas, por um ou mais sons, e que pode ser escrita com uma ou mais letras.

Nem sempre o número de sons corresponde ao número de letras da palavra.

Por exemplo, a palavra **passou** é escrita com seis letras e tem duas sílabas (pas-sou). Ao pronunciarmos essa palavra, emitimos cinco sons: /p/ /a/ /s/ /o/ e /u/. Assim, embora essa palavra apresente na escrita seis letras, na fala é formada por cinco sons, já que as letras SS representam um único som: /s/.

A palavra **príncipe** é escrita com oito letras e tem três sílabas (prín-ci-pe) e nela ocorre algo semelhante. Embora seja escrita com oito letras, é pronunciada com sete sons, já que as letras IN representam um único som nasal: /ĩ/.

Os sons que formam uma palavra são chamados de **fonemas**. As **letras** representam, na **escrita**, os fonemas (sons).

Atividade 2

A pronúncia do som representado pela letra S nas palavras **felizes** e **abraçadinhos** pode ter variações conforme a região de origem dos falantes. Na posição pós-vocálica, em travamento de sílaba, como acontece nessas duas palavras, a pronúncia do S pode variar no português brasileiro, sendo /s/, /z/, /ʃ/ ou /ʒ/ as mais frequentes, conforme os dialetos e/ou o contexto fonético da ocorrência. Para mais informações sobre esse e outros fenômenos fonético-fonológicos do português brasileiro, consulte, por exemplo, a obra *Introdução à fonologia da língua portuguesa*, de Waldemar Ferreira Netto (São Paulo: Paulistana, 2011).

Chame a atenção dos alunos para essa questão, observando se há, na própria turma, variações na pronúncia do S dessas palavras, sempre de forma respeitosa às diferentes maneiras de falar. Relacione esta orientação à variedade linguística regional, vista na seção **A língua em foco**.

Exercícios

Atividade 1

Proponha aos alunos que reescrevam o trecho no caderno substituindo a expressão em destaque pela expressão completa, sem a omissão do O, e leve-os a perceber que o autor usou o recurso de reproduzir a fala nessa expressão para dar maior leveza e graça ao trecho. É possível, neste momento, retomar com os alunos as diferenças entre as variedades de fala e escrita da língua.

Atividade 2, item a

Embora seja conhecida como Bela Adormecida, a protagonista do conto homônimo tem nome próprio, que varia nas versões de sua história; por exemplo, algumas a chamam de Aurora, outras de Érica, etc.

Uma letra pode representar mais de um som; um som pode ser representado por diferentes letras.

Tradicionalmente, os fonemas são simbolizados entre barras inclinadas. Os fonemas da palavra **quase**, por exemplo, são /k/ /w/ /a/ /z/ /e/.

Observe agora a semelhança e a diferença entre estes pares de palavras:

todo – lodo   jantar – juntar

Note que, em cada par de palavras, o número de letras e sons é igual. Apesar disso, as palavras de cada par apresentam diferenças de som, de grafia e de sentido entre si.

O que determina essas diferenças são:

- em **todo** e **lodo**, os fonemas /t/ e /l/ (representados pelas letras T e L);
- em **jantar** e **juntar**, os fonemas nasais /ã/ e /ũ/ (representados pelas letras AN e UN).

Assim, podemos concluir que o fonema exerce duas funções:

- forma palavras, sozinho ou ao lado de outros fonemas;
- diferencia uma palavra de outra.

Exercícios

1. Releia, a seguir, um trecho de *Felizes quase sempre*.

> Foi a maior bagunça. Ninguém queria saber de gente má. A Branca de Neve gritava: “a minha madrasta não, **pelamordedeus**!”.

a) A qual expressão da fala brasileira corresponde a sequência em destaque? A expressão “Pelo amor de Deus”.

b) Que letra foi omitida no texto? A letra O da palavra **pelo**.

c) Troque ideias com os colegas e o professor e deduza: Por que será que o autor optou por fazer essa omissão? Espera-se que os alunos percebam que a omissão foi feita pelo autor para aproximar a escrita da expressão à pronúncia da fala brasileira.

2. Agora observe a fala da Bela Adormecida.

> A Bela Adormecida dizia que preferia mil vezes ser feliz para sempre do que dormir para sempre. “Eu quero ser Bela Acordada! Não Bela Adormecida!”

a) Essa fala indica que Bela Adormecida queria trocar de nome?

b) Compare as duas primeiras sílabas das palavras **Acordada** e **Adormecida**: Qual é o único som diferente entre elas?

c) Quais sílabas dessas duas palavras são iguais entre si? A primeira e a última, **A** e **da**.

d) Considerando suas respostas aos itens anteriores, troque ideias com os colegas e o professor e explique o efeito de humor construído no texto por essa fala da princesa. Retome com os alunos as respostas anteriores e deixe que eles se expressem, observando que, ao empregar duas palavras com alguns sons semelhantes e sentidos opostos nessa fala da princesa, o autor explora a ambiguidade entre “trocar de nome” e “trocar de história”, e esses dois sentidos lado a lado criam um efeito de humor no texto.

2. a) Espera-se que os alunos concluam que ela não desejava mudar de nome. A personagem usou esse trocadilho somente para demonstrar que não queria mais correr o risco de dormir para sempre.
2. b) O som inicial da segunda sílaba, representado na escrita pelas letras C e D, respectivamente.

3. Releia o trecho a seguir e compare os trechos destacados.

> [...] **foram pra cama** contentes, sem nem ter que tomar banho, porque quando você é **feliz para sempre** a sujeira não gruda na pele [...].

Não escreva no livro.

a) Que palavra foi empregada nos dois trechos, porém escrita de forma diferente? A palavra **para**, presente na contração **pra** (**para** + **a**) e na expressão **para sempre**.

b) Quantas sílabas contêm as palavras do texto analisadas por você no item **a**? A contração **pra** contém uma sílaba e **para** contém duas sílabas.

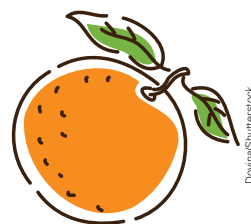
c) Levante hipóteses: Por que houve variação na escrita dessa palavra? Ajude os alunos a perceber que, no trecho lido, o **pra** é empregado para representar a contração **para** + **a**, enquanto a forma **para** é empregada quando não há contração, isto é, quando há apenas a preposição sem o artigo.

4. A palavra **mil** apresenta a letra L em final de sílaba.

a) Na região em que você vive, como é pronunciada a letra L em final de sílaba? Como a letra U na palavra **mau** ou de outro modo? Respostas pessoais.

b) Pesquise em jornais, revistas ou na internet palavras com a letra L em final de sílaba. Possibilidades de resposta: revoltado, palma, palmeira, caldo, entre outras.

5. Nas palavras a seguir, observe que a letra X representa diferentes sons:

fixo xampu tóxico
mexerica pretexto
exótico inexperiência exibir

Dovina/Shutterstock

Em quais delas a letra X representa o mesmo som que as letras:

a) CH em **chove**? Xampu, mexerica.

b) S em **escada**? Pretexto, inexperiência.

c) Z em **zoológico**? Exótico, exibir.

d) C e Ç em **ficção**? Fixo, tóxico.

6. Com base nos exercícios anteriores, podemos chegar a três conclusões a respeito da relação entre os sons e as letras. Identifique os itens que expressam essas conclusões e copie-os no caderno.

a) Um mesmo som pode ser representado na escrita por uma ou por várias letras.

b) Uma mesma letra pode representar diferentes sons.

c) Um som é sempre representado por uma única letra.

d) Uma letra só pode representar um som.

As alternativas corretas são: **a** e **b**.

Exercícios

Atividade 3, item c

Se julgar conveniente, comente com os alunos que o emprego de **pra** em vez de **para a** deixa o texto mais próximo da fala dos próprios leitores, pois se trata de uma contração muito comum no português do Brasil.

Atividade 4

Nos dialetos brasileiros da língua portuguesa, o L quando em posição pós-vocálica costuma ter três pronúncias mais frequentes: como /w/ (na maior parte dos dialetos), como /r/ (comum no chamado **dialeto caipira**, também presente em certas localidades principalmente do Sudeste e Centro-Oeste) e como /l/ em alguns dialetos do Sul. Peça aos alunos que falem a palavra **mil**, em voz alta, das três formas, a fim de compararem os sons. Ajude-os a perceber a diferença entre essas pronúncias, perguntando se conhecem alguém que pronuncie palavras com L em final de sílaba de modo diferente de como eles falam. Se considerar conveniente, aproveite para explorar a diferença de escrita entre pares como **mal** e **mau**, **alto** e **auto**, etc. Neste momento, é possível retomar com eles as variedades regionais, comentando que o modo de falar das pessoas pode variar de acordo com a região, mas que todos os falares devem ser respeitados e valorizados.

Atividade 5

Comente com os alunos que, no caso de palavras como **pretexto** e **inexperiência**, a pronúncia da letra X em algumas regiões pode ter som de CH. É possível retomar com os alunos as variedades linguísticas regionais.

Produção de texto

Paródia de conto maravilhoso: construção e recursos expressivos

BNCC
Competências gerais: 3, 4
Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 7, 9
Habilidades: EF69LP47, EF67LP27

Os momentos e os elementos próprios de uma narrativa foram explorados em **Conto maravilhoso: construção e recursos expressivos**, na seção **Produção de texto** do capítulo 1 desta unidade, que trabalha o gênero conto maravilhoso tradicional. Por isso, neste capítulo, em **Paródia de conto maravilhoso: construção e recursos expressivos**, foi possível concentrar o foco mais na exploração dos recursos que colaboram para a construção da paródia. Se considerar conveniente, retome com os alunos os momentos e os elementos da narrativa já estudados.

Atividade 1

No item **b**, caso os alunos não conheçam algumas dessas histórias, peça a quem conheça que faça um resumo delas para a turma. No item **c**, espera-se que percebam que, quanto maior é o repertório do leitor, maior a sua capacidade de estabelecer relações, de perceber o jogo intertextual e os sentidos produzidos a partir desse jogo, a construção do humor crítico que se faz com as modificações intencionais do texto original. O poema "A canção do exílio", de Gonçalves Dias, é conhecido como o texto mais parodiado da literatura brasileira. Se quiser, apresente aos alunos esse poema e as paródias sobre ele de Oswald de Andrade ("Canção de regresso à pátria"), José Paulo Paes ("Canção do exílio facilitada"), Carlos Drummond de Andrade ("Europa, França e Bahia") e de compositores como Chico Buarque e Tom Jobim ("Sabiá") e Moraes Moreira ("Ave nossa").

Atividade 2

Pergunte aos alunos se eles conhecem outros exemplos de paródias. Em caso positivo, peça-lhes que digam quais são essas paródias, que tipo de aproveitamento fazem do texto original, se têm traços de humor, etc.

PARÓDIA DE CONTO MARAVILHOSO: CONSTRUÇÃO E RECURSOS EXPRESSIVOS

PRATA, Antonio. *Felizes quase sempre*. São Paulo: Editora 34, 2012; ilustração Laerte.

1. No texto *Felizes quase sempre*, alguns personagens citados são conhecidos de outras histórias, nas quais são protagonistas.

a) Quais são essas outras histórias? "Branca de Neve e os sete anões", "Bela Adormecida", "Chapeuzinho Vermelho", "Cinderela" e "Rapunzel".

b) Você conhece essas histórias? Se não conhecer, peça a um colega que as conte para você. Resposta pessoal.

c) Uma pessoa que não conhece essas histórias consegue entender as brincadeiras que o autor faz com elas no texto?

1. c) Espera-se que os alunos respondam que a pessoa pode entender parcialmente a história, mas não vai perceber com profundidade a intertextualidade presente no texto.

2. Damos o nome de **paródia** ao texto que se refere a outro(s) com o objetivo de criticar, ironizar, brincar ou criar humor a partir das ideias desse(s) outro(s) texto(s). Considerando essa definição de paródia, anote no caderno a alternativa que responde adequadamente a esta pergunta: Por que é possível considerar que a história lida é uma paródia?

a) Trata-se de uma versão atualizada de uma história antiga que não seria mais compreendida nos dias de hoje.

b) É uma coletânea de diferentes histórias, contadas em sequência e sem relação entre si.

c) Trata-se de uma história nova, que se refere a outras histórias, criando humor ao fazer uso de alguns dos elementos dessas outras narrativas.

d) É uma versão resumida de uma história clássica muito longa.

A alternativa correta é a **c**.

3. Releia, a seguir, algumas falas dos personagens do texto. Depois, troque ideias com a turma e explique por que os personagens fazem essas observações, considerando o contexto original de cada história.

a) "'Eu quero ser Bela Acordada! Não Bela Adormecida!'"

b) "A Branca de Neve gritava: 'a minha madrasta não, pelamordedeus!'" A madrasta de Branca de Neve era muito má e quis matá-la.

c) "[...] era muito perigoso soltar as bruxas, os lobos, as madrastas ou as irmãs pezudas da Cinderela." O trecho cita vários vilões de contos maravilhosos, como as irmãs de Cinderela, que tinham os pés maiores do que os dela.

3. a) Bela Adormecida, em sua história, teve de dormir durante muitos anos até que aparecesse um príncipe para acordá-la.

4. Considerando suas respostas à questão anterior, é possível afirmar que uma paródia retoma situações do(s) texto(s) ao(s) qual(is) ela se refere? De que modo isso acontece na história de Antonio Prata? Explique.

4. Espera-se que os alunos observem que a paródia retoma trechos e/ou elementos da ou das histórias a que se refere. No caso, retoma ações, acontecimentos de vários contos maravilhosos: as personagens, nos trechos em estudo, relembram os vilões de sua história original.

5. O título "Felizes quase sempre" do livro de Antonio Prata também pode ser considerado mais um elemento na construção da paródia. Por quê? Ao incluir a palavra **quase** no título, ele dá a entender que vai contar uma história que subverte o tradicional final feliz.

54

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade 3

Assegure-se de que todos os alunos conhecem os contos citados nos trechos. Se sentir que alguém não consegue perceber a intertextualidade presente, explique resumidamente o conto original e o porquê da afirmação do personagem.

6. a) Espera-se que os alunos observem que o autor usou construções do cotidiano, mais informais, como a expressão **pelamordedeus**, unindo as palavras que a formam; usou também as expressões informais **papo pro ar** e **pezudas**.

6. Observe os trechos a seguir da paródia criada por Antonio Prata.

> [...] "a minha madrasta não, pelamordedeus!"
>
> [...] deitaram e ficaram lá, de papo pro ar [...]
>
> [...] era muito perigoso soltar as bruxas, os lobos, as madrastas ou as irmãs pezudas da Cinderela.

a) Com base nesses fragmentos, é possível afirmar que o autor empregou construções do cotidiano, mais informais, na sua história? Justifique.

b) Nos contos maravilhosos em geral, a linguagem também é mais informal? Explique.
Respostas pessoais.

7. Com a orientação do professor, junte-se a alguns colegas para resumir as características principais da paródia de conto maravilhoso. Para isso, copiem o quadro a seguir no caderno e respondam às questões de acordo com o que perceberam da paródia em estudo.

Paródia de conto maravilhoso: construção e recursos expressivos	
Quem são os leitores de uma paródia de conto maravilhoso? Pessoas de todas as idades, que gostam de literatura.	
Qual é o objetivo desses textos? Divertir o leitor, sobretudo o que conhece um conto maravilhoso; criticar os contos maravilhosos em geral.	
Por onde circulam? Em livros impressos ou pela internet.	
Que recursos de construção foram notados na paródia lida?	
Como são seus personagens? Podem ser reis, princesas, camponeses, fadas, gigantes, etc. como nos contos maravilhosos, porém menos ou mais idealizados.	
Como é a linguagem da paródia de conto maravilhoso? Pode ser uma linguagem mais informal com marcas de oralidade.	

AGORA É A SUA VEZ

PARÓDIA DE CONTO MARAVILHOSO

Ao final desta unidade, em **Intervalo**, você e os colegas vão publicar um livro com o título *Histórias de hoje e sempre*. Para isso, escreva a continuação da paródia *Felizes quase sempre*. A paródia deverá ser narrada em 3ª pessoa, ou seja, por um narrador que apenas observa os acontecimentos. Imagine um final para a história e, se quiser, inclua outros personagens de contos maravilhosos. Você poderá realizar a atividade individualmente ou em grupo.

Considere as etapas de produção indicadas a seguir.

Retomada de situações dos contos maravilhosos originais, como a brincadeira com o final de muitos dos contos maravilhosos, que sugere que seus personagens foram felizes para sempre; exageros; acréscimo de elementos da atualidade, como *e-mails*, etc.

PRATA, Antonio. *Felizes quase sempre*. São Paulo: Editora 34, 2012; ilustração Laerte.

Atividade 6, item b

O importante é os alunos perceberem que, na paródia em estudo, escrita por um autor brasileiro contemporâneo, os termos que marcam a linguagem mais informal se destacam, são mais reconhecíveis por leitores contemporâneos. Elas ajudam a construir o humor, porque os contos maravilhosos, registrados com base em recontos orais, embora tenham variadas traduções para o português, em geral não empregam uma linguagem muito informal, a não ser quando o adaptador ou tradutor tem a intenção de criar humor.

Atividade 7

Há diversas maneiras de construir uma paródia literária. O autor da paródia pode se valer de variados elementos do texto original para a construção de sua crítica ou brincadeira, desde que saiba também preservar elementos que permitem ao leitor reconhecer o texto parodiado e transitar, comparando as construções nova e original. Por exemplo, na paródia, a idealização dos personagens do texto original pode ser reforçada ou reduzida; a linguagem pode ser mais informal ou bem mais formal, ou seja, é criado o contraste de acordo com aquilo que ao produtor do texto novo interessa criticar, ridicularizar ou simplesmente chamar a atenção do leitor. Nas sugestões de resposta do quadro, foram privilegiados os recursos da paródia levantados nas atividades, já que essa será a base de observação dos alunos.

Agora é a sua vez
Paródia de conto maravilhoso

BNCC
Competência geral: 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3
Habilidades: EF69LP51, EF67LP30, EF67LP32, EF67LP33, EF06LP11, EF06LP12

Planejamento do texto

Leve os alunos a perceberem que o conflito da história se baseia no sentimento dos personagens de não desejarem mais viver "felizes para sempre", em uma rotina entediante. Ressalte que os personagens querem ter alguns pequenos problemas na vida para valorizarem os momentos de felicidade. Explique que devem escrever no caderno algumas ideias para solucionar esse conflito. Peça que escolham uma dessas ideias para escrever a continuação do conto.

Retome com os alunos os itens do quadro feito na atividade 7 de **Paródia de conto maravilhoso: construção e recursos expressivos**, com as características do gênero paródia. Peça-lhes que a refaçam com base na produção que estão planejando.

Escrita

Circule pela sala de aula e observe se os alunos estão conseguindo construir a continuação do texto. Ajude-os a manter as características do gênero paródia, estabelecendo as relações intertextuais entre o texto criado e os textos de referência e, como consequência, criar humor.

Reforce a importância de empregar adequadamente marcadores temporais para indicar a sequência de acontecimentos, bem como empregar o discurso direto quando possível, fazendo uso de verbos *dicendi* e travessões.

Avalie se a continuação que estão criando é coerente com a primeira parte da narrativa.

Revisão e reescrita

Peça aos alunos que troquem as produções entre si e façam correções e sugestões de melhoria com base nos tópicos relacionados nessa etapa. Oriente-os a observar a pontuação, a ortografia, a acentuação e a concordância nominal e verbal.

Se considerar conveniente, comente com os alunos que a correção ortográfica é esperada na produção textual dos alunos, entretanto, caso haja uma brincadeira intencional, como em **peloamordedeus**, observada na paródia em estudo, ela poderá ser aceita.

Solicite que observem se a continuação está coerente com a primeira parte da narrativa e se prende a atenção do leitor. Depois de fazerem as correções necessárias, recolha as produções para fazer a leitura delas e depois dar a devolutiva para os alunos.

Atividade complementar

Para conhecer uma proposta de atividade complementar, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Planejamento do texto

- Releia a narrativa de Antonio Prata e, enquanto lê, escreva o nome dos personagens e a sequência de acontecimentos (como a história começa e os problemas que acabam surgindo).
- Lembre-se de que o conflito da história gira em torno do sentimento de insatisfação dos personagens em viverem "felizes para sempre". Reflita: Como esse problema poderia ser solucionado? Escreva no caderno algumas ideias que poderiam resolver esse conflito. Depois escolha uma delas para escrever a continuação da história.
- Pense em um desfecho: Depois da resolução do conflito, qual será o novo equilíbrio da história?
- Se quiser, inclua outros personagens de contos maravilhosos na história, como a Bela, a Fera, João, Maria, etc. Mas lembre-se de incluir na paródia traços da personalidade desses personagens e alguns elementos que remetam às histórias vividas por eles.
- Retome o quadro da atividade 7 da subseção **Paródia de conto maravilhoso: construção e recursos expressivos** e preencha-o novamente com base na sua produção.

Escrita

- Planejados o desfecho e os elementos da narrativa, escreva a continuação da história de Antonio Prata, mantendo o estilo do autor, com diálogos e narração em 3ª pessoa.
- Lembre-se de que o texto terá como objetivo entreter a comunidade escolar. Então, a linguagem pode ser um pouco mais informal, porém com correção gramatical.
- Atenção para os tempos verbais: eles precisam estar no passado como no texto do autor.
- Empregue expressões que marquem claramente o tempo e o espaço em que ocorrem as ações, como "Um dia...", "Anos depois...", "Na manhã seguinte...", entre outras.

Revisão e reescrita

Troque a primeira versão do conto com a de outro colega (se você estiver em grupo, troque-a com a de outro grupo) para que possam observar os seguintes aspectos.

- O texto foi escrito com correção gramatical e ortográfica?
- A continuação do texto está coerente com a primeira parte da narrativa? Há um encadeamento entre os fatos ocorridos?
- Foram usadas expressões que indicam tempo para que os leitores entendam a sequência da narrativa?
- O texto é contado em 3ª pessoa e há diálogos entre os personagens?
- A continuação da narrativa prende a atenção do leitor?

Com base nas observações e sugestões do(s) colega(s), faça as correções necessárias e passe seu texto a limpo.

- Guarde a versão final de seu texto para publicá-la no livro *Histórias de hoje e sempre*, em **Intervalo**, e compartilhá-la com a comunidade.

- ler um texto teatral, adaptado de uma fábula;
- identificar os elementos essenciais de um texto teatral e de uma fábula;
- conhecer alguns recursos expressivos da língua, chamados de figuras de linguagem;
- conhecer e diferenciar o encontro consonantal e o dígrafo;
- produzir texto teatral a partir de fábulas.

FÁBULAS EM CENA!

Como você já sabe, muitas histórias contadas oralmente atravessaram os séculos e chegaram até os nossos dias. Várias delas estão disponíveis hoje em formato de filmes, animações, peças teatrais e até jogos. Além dos contos maravilhosos, as **fábulas** também fazem parte desse mundo de fantasia que tem levado ensinamentos a muitas gerações.

Você já ouviu falar de Monteiro Lobato? Ele é um grande contador de histórias, conhecido, principalmente, por ser o autor da série de livros infantojuvenis Sítio do Picapau Amarelo, que já foi adaptada para o cinema, a televisão, o teatro, entre outras versões. Leia, a seguir, um texto teatral de Cristiane F. Arrais criado com base em uma fábula contada por Monteiro Lobato.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

Para conhecer a proposta pedagógica deste capítulo, consulte as **Orientações específicas** do Manual do Professor.

Leitura de "O leão, o lobo e a raposa", de Cristiane F. Arrais, baseado na fábula de Monteiro Lobato

BNCC
Competência geral: 3
Competências específicas de Linguagens: 2, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 9
Habilidades: EF67LP28, EF67LP29

Atividade preparatória

Para conhecer uma proposta de atividade preparatória, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

A leitura que abre o capítulo é o texto teatral "O leão, o lobo e a raposa", de Cristiane F. Arrais, em adaptação da fábula de mesmo título escrita por Monteiro Lobato. O texto envolve os personagens do Sítio do Picapau Amarelo, obra de referência da literatura infantojuvenil brasileira, que pode ser conhecida pelos alunos, tornando o texto atrativo e envolvente. A adaptação foi feita por uma professora, portanto, foi pensada para ser lida e encenada dentro do contexto escolar, o que também contribui para o envolvimento da turma com o texto. A fábula original de Monteiro Lobato será também apresentada e explorada neste capítulo, de modo a dar o suporte necessário para a atividade de retextualização proposta na seção **Produção de texto**.

As músicas citadas no texto são aquelas produzidas para a primeira versão televisiva da obra, de 1977. Apresente as músicas citadas aos alunos (disponível em: https://immub.org/album/sitio-do-picapau-amarelo-trilha-sonora-do-seriado-infantil-da-rede-globo; acesso em: 29 nov. 2021).

Filipe Rocha/Arquivo da editora

O leão, o lobo e a raposa

Personagens

Dona Benta
Emília
Pedrinho
Narizinho
Visconde de Sabugosa
Leão
Coelha
Onça
Macaco
Lobo
Raposa

ATO ÚNICO

Cena 1

(Ao som da música de Dona Benta, ela entra e assenta em uma cadeira de balanço.)

D. BENTA: Neste mundo, muita coisa eu já vi! Saci, curupira, cuca, boneca de pano falante...

(Ao som da música de Emília, a boneca sai de um baú, cheio de panos.)

EMÍLIA: Falando da minha pessoa, Dona Benta?!

D. BENTA: Emília! Que bom que chegou. Estou aqui fazendo uma pequena avaliação das fábulas que conheço e como elas são importantes.

(Entram Pedrinho e Narizinho discutindo o que é fábula.)

PEDRINHO: Narizinho, não seja tão teimosa, as fábulas nos ensinam de forma suave aquilo que não conseguimos perceber entre uma atitude e outra.

NARIZINHO: Eu sei disso, Pedrinho, não estou teimando com relação a isto. Olha a vovó com a Emília, aposto que estão falando de mil coisas interessantes.

(Ao som da música de Visconde, entra Visconde de Sabugosa.)

VISCONDE: Olá, garotos! A vovó Benta pode nos contar muitas coisas das fábulas, ou melhor, quem sabe até algumas fábulas.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

EMÍLIA: Sentem, todos, estou justamente interessada em escutar a Dona Benta contar suas histórias. Sem falar que, nesse mundo mágico em que vivemos, criaturas interessantes nos ensinam a prática do bem conviver o tempo todo.

(Todos sentam no chão, ao redor da cadeira de balanço de Dona Benta.)

D. BENTA: Crianças, vamos fazer uma linda viagem pelo mundo encantado das fábulas. Vou mostrar para vocês que lá os animais têm um jeito todo especial de fazer as coisas acontecerem.

EMÍLIA, PEDRINHO, VISCONDE, NARIZINHO: Oba...

D. BENTA: Irei contar para vocês a fábula: "O leão, o lobo e a raposa". Certa vez, um leão muito velho e já caduco andava no morre e não morre. Mas, apegado à vida e sempre esperançado, deu uma ordem aos animais para que o visitassem e lhe ensinassem remédios para curar seu mal. Assim sendo, as coisas começaram a acontecer. A bicharada inteira começou a fazer desfile para visitar o rei, lhe dar receitas ou conselhos.

(O palco escurece. Todos saem de cena.)

Cena 2

(As luzes se acendem, vê-se um trono na região central do palco. Com uma música que fala sobre leão, entra o leão, bem devagar, parecendo doente, e senta-se em seu trono.)

(Ao som de música que fala sobre coelho, entra uma coelha com ramos na mão.)

COELHA: Olá, vossa majestade, vim lhe trazer esses ramos para fazer um chá. Essa é a planta da longevidade, vai deixar o seu DNA novinho, novinho. Espero que o senhor se sinta melhor depois de beber um grande copo. **(Entrega os ramos para o leão.)** Até mais ver. Tchau.

(Ao som de música que fala sobre onça, ela chega. No momento em que a coelha está saindo, ela encontra com a onça.)

ONÇA: Olá, amiga coelha, espere-me, vou te dar uma carona, assim a senhora chegará mais rápido a sua casa, deixa só eu entregar à majestade o seu precioso remédio.

DNA: sigla, em inglês, para ácido desoxirribonucleico, uma substância relacionada diretamente com as características físicas hereditárias dos seres vivos.

longevidade: longa duração da vida.

Leia com os alunos os significados das palavras do glossário. Pergunte se já conheciam o sentido das palavras destacadas e, em caso positivo, em que contextos conheceram essas palavras. Pergunte se há outros termos no texto que desconheçam. Em caso positivo, pergunte se, pelo contexto, conseguem inferir o significado deles. Depois, peça a eles que consultem um dicionário para verificar se as hipóteses levantadas se confirmam. Esse exercício é uma oportunidade de fortalecer o **desenvolvimento de vocabulário** e de retomar as habilidades EF35LP05 e EF04LP03 da BNCC, trabalhadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

(Enquanto a onça entrega o remédio para o leão, fazendo uma reverência, a coelha diz:)

COELHA: Ela pensa que eu sou besta. Vou mostrar pra ela quem é mais inteligente aqui! **(Sai de cena correndo.)**

(Após entregar o remédio ao leão, a onça sai, atrás da coelha, cruzando com o macaco, que entra em cena com uma música bem animada. Ele olha para trás ao ver a onça passar por ele.)

MACACO: Majestade, majestade, vim lhe dar alguns conselhos, mas levei um susto tão grande ao ver a coelha e a onça saírem juntas que esqueci o que ia dizer-lhe. Elas são amigas agora? O senhor ordenou amizade entre elas?

LEÃO: Calma, macaco! O interessante daquela história é que a onça sempre se dá mal. **(Ri.)** Antes de ir embora, macaco, me responda: onde andam a raposa e o lobo, que até agora não vieram me visitar?

MACACO: Já estou indo, vossa majestade, ali está vindo o lobo, pergunte a ele, saberá lhe responder melhor. Tchau, se cuida.

LEÃO: Tchau, macaco.

(O macaco sai e entra o lobo, todo sorrateiro, com fundo musical sobre lobo.)

LEÃO: Olá, seu lobo. Onde anda a raposa? Por que ainda não veio me visitar?

LOBO: Ah, a raposa, majestade! Eu sei. Ela é uma esperta, acha que vossa majestade morre logo e é bobagem andar a perder tempo com cacos de vida.

(O leão enfurecido levanta do trono e anda de um lado para outro do palco.)

LEÃO: Então é assim que ela me trata. Eu que sou o rei da floresta e que em tudo mando. Vá buscá-la e traga-a nem que seja debaixo de vara. Diga a ela para não esquecer que eu sou o rei da floresta.

(O leão senta novamente em seu trono nervoso enquanto o lobo sai. O palco escurece.)

Filipe Rocha/Arquivo da editora

Cena 3

(As luzes se acendem. O trono não está mais no palco. Entra a raposa dançando uma música bem animada.)

(O lobo chega, segura a raposa pelo braço, interrompendo a música e a dança, e fala com ela.)

LOBO: Nossa majestade pede sua presença agora.

(O lobo leva a raposa segurando-a pelo braço. Saem. O palco escurece.)

Cena 4

(As luzes se acendem. O leão está sentado em seu trono. O lobo volta acompanhado da raposa, e a deixa nos pés do leão.)

RAPOSA: Perdão, majestade, não vim antes porque até agora andava em peregrinação pelos oráculos, consultando-os a respeito da

debaixo de vara: sob ordem judicial, por força da lei ou de uma autoridade.
oráculo: indivíduo sábio ou local sagrado consultado para descobrir revelações ou respostas divinas.
peregrinação: longa jornada.
sorrateiro: espertalhão, falso, fingido.

doença que abate o ânimo do meu querido rei. E olhe, não perdi a viagem, visto que lhe trago a única receita que será capaz de curá-lo, produzir melhoras ao seu estado real de saúde.

LEÃO: Então diga logo o que é.

RAPOSA (com ar de ironia olhando para o lobo): É combater a frialdade que entorpece os vossos membros com uma pele de lobo.

LEÃO: Pele de lobo?

RAPOSA: Pele ainda quentinha de um lobo escorchado na horinha. E como está aqui o mestre lobo, súdito fiel de vossa majestade, vai ele sentir um imenso prazer em emprestar a pele ao seu real senhor.

(O leão se levanta do trono e pega o lobo, que olha com ar de desprezo para a raposa. Os dois saem do palco. O leão volta à cena sozinho, com uma pele de lobo sobre o corpo.)

RAPOSA (falando consigo mesma): Toma, lobo, para intrigante, intrigante e meio. **(Volta-se para o leão.)** Vamos embora, majestade, dar um passeio por aí, aposto que já se sente melhor.

(A raposa dá o braço para o leão e ambos saem de cena, com ar triunfante e uma música animada ao fundo. O palco escurece.)

Cena 5

(As luzes acendem. Em cena, estão Dona Benta, na cadeira de balanço, Emília, Narizinho, Pedrinho e Visconde de Sabugosa, sentados no chão, em volta da cadeira.)

EMÍLIA: Bem feito, essa raposa merece um doce. Com certeza o lobo devia ser o mesmo que comeu a vovozinha e a menina de capinha vermelha.

NARIZINHO: Claro que não, aquele morreu com golpes de machado na cabeça, sua boba.

EMÍLIA: Eu sei, mas, nas historinhas, as matanças nunca matam por completo. O morto nunca que fica bem matado. Já viu quantas vezes o Peter Pan deu cabo no Capitão Gancho? Ele continua cada vez mais gordo e ganchudo.

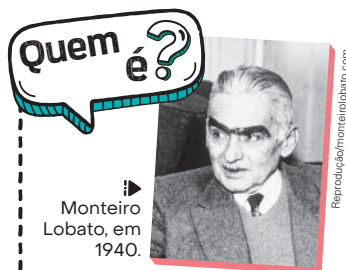
D. BENTA: Por hoje chega, a raposa astuta encerrou nosso momento de fábulas. Espero que tenham aprendido e gostado.

(Música animada. O palco escurece.)

Fim.

ARRAIS, Cristiane F. Texto teatral baseado na fábula de Monteiro Lobato. Disponível em: https://crisarrais.blogspot.com/2013/11/turma-do-projeto-guisado-da-leitura.html. Acesso em: 6 maio 2022. (Adaptado.)

astuto: esperto, que não se deixa enganar; hábil para fazer maldades e tirar vantagens das situações.
dar cabo: matar, fazer desaparecer.
entorpecer: enfraquecer, tirar a energia.
escorchado: que teve a pele retirada.
frialdade: frieza, friagem.
intrigante: que faz intrigas e promove o desentendimento com o objetivo de prejudicar alguém.

Quem é?

Monteiro Lobato, em 1940.

Reprodução/monteirolobato.com

Monteiro Lobato

José Bento Renato Monteiro Lobato (1882-1948) nasceu em Taubaté, São Paulo. Formou-se em Direito e, como escritor, foi um dos fundadores da literatura infantil no país. Ficou consagrado com suas histórias e personagens do Sítio do Picapau Amarelo. Como autor de literatura adulta, destacou-se no gênero conto e escreveu obras como *Urupês* e *Cidades mortas*.

Estudo do texto

Compreensão e interpretação

BNCC
Competências gerais: 3, 4, 5, 9
Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 5, 6
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10
Habilidades: EF69LP47, EF69LP49, EF67LP27, EF67LP28, EF67LP29

Atividade 1, itens d e e

Explique aos alunos que o texto teatral lido é de autoria de Cristiane F. Arrais e que a fábula foi escrita por Esopo (disponível em: https://www.fabulasdeesopo.com.br/p/o-leao-o-lobo-e-raposa.html; acesso em: 17 jan. 2022). Monteiro Lobato foi responsável pela adaptação dela para a língua portuguesa no Brasil; em sua versão, inseriu personagens de suas histórias que acontecem no Sítio do Picapau Amarelo.

Atividade 3

Se necessário, retome com os alunos as partes fundamentais das narrativas de estrutura clássica, que foram trabalhadas no capítulo 1.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. a) A história contada dentro da história é a fábula "O leão, o lobo e a raposa".

1. f) Poderiam ser pessoas interessadas em textos dramáticos, fãs dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo ou pessoas envolvidas na encenação do texto, como atores, diretores, iluminadores, etc.

2. a) Deixe que os alunos levantem hipóteses. Espera-se que eles depreendam, a partir da fala de Pedrinho e retomando seus conhecimentos prévios a respeito do gênero, que a fábula consegue fazer-nos ver de forma mais profunda, ou crítica, o que não conseguimos ver no comportamento cotidiano das pessoas.
b) Respostas pessoais. Espera-se que os alunos, com base em seu conhecimento prévio a respeito das fábulas, respondam que sim, porque transmitir um ensinamento é uma finalidade desse gênero. Para justificar e exemplificar, incentive-os a compartilhar algumas fábulas que conheçam, explicitando a moral delas.

3. b) O problema que ele precisa resolver é o fato de estar velho e doente, quase morrendo.
c) Ele pede aos animais que lhe tragam um remédio ou um conselho para poder se curar.

1. O texto apresenta duas histórias, uma dentro da outra.

a) Qual é a história contada dentro da história?

b) Quem é a contadora da história contada dentro da história? Dona Benta.

c) Quem são os ouvintes da história contada dentro da história? Pedrinho, Narizinho, Emília e o Visconde de Sabugosa.

d) Quem escreveu o texto teatral lido? Cristiane F. Arrais.

e) Quem escreveu a fábula e acrescentou a ela personagens de suas outras histórias, inspirando a criação da peça teatral lida neste capítulo? Monteiro Lobato.

f) Quem poderiam ser os leitores do texto teatral?

2. Narizinho e Pedrinho discutem o que é fábula. Releia este trecho do texto:

> **PEDRINHO:** Narizinho, não seja tão teimosa, as fábulas nos ensinam de forma suave aquilo que não conseguimos perceber entre uma atitude e outra.

a) Considerando o que você sabe sobre fábulas, explique a afirmação do menino a respeito das fábulas.

b) Você concorda com essa afirmação? Se possível, compartilhe oralmente com a turma exemplos de fábulas para justificar sua resposta.

3. Dona Benta começa a contar a fábula "O leão, o lobo e a raposa".

a) Com qual expressão ela introduz essa história? Com a expressão "Certa vez".

b) No início da história, qual parece ser o conflito da fábula, ou seja, qual é o problema que o leão precisa resolver?

c) De que forma ele tenta resolver esse problema?

4. Vários animais tentam ajudar o leão, como a coelha, a onça e o macaco. O leão comenta com o macaco que está sentindo falta de dois animais que ainda não o haviam visitado. Que animais são esses? A raposa e o lobo.

5. b) O leão fica furioso, pois a raposa, além de desrespeitar o rei dos animais, desdenha de sua condição, chamando-o de "cacos de vida".

5. O leão, ao receber a visita do lobo, pergunta pela raposa.

a) De acordo com o lobo, qual o motivo de a raposa ainda não ter ido visitá-lo? De acordo com o lobo, a raposa ainda não havia visitado o rei porque achava que ele morreria logo e não queria perder tempo com isso.

b) Que sentimentos a resposta do lobo desperta no leão? Por quê?

c) Que trecho do texto revela esse sentimento?
O trecho "**(O leão enfurecido levanta do trono e anda de um lado para outro do palco.)**".

6. Releia o trecho a seguir, em que a raposa se dirige ao leão.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

> **RAPOSA:** Perdão, majestade, não vim antes porque até agora andava em peregrinação pelos oráculos, consultando-os a respeito da doença que abate o ânimo do meu querido rei. E olhe, não perdi a viagem, visto que lhe trago a única receita que será capaz de curá-lo, produzir melhoras ao seu estado real de saúde.

a) Essa fala da raposa confirma ou contradiz o comentário do lobo sobre ela? Por quê?

b) A linguagem empregada pela raposa nesse trecho é mais formal, cerimoniosa. Que expressões da fala dela justificam essa afirmação? No caderno, tente explicar por que ela teria empregado essa forma de linguagem no contexto.

7. A receita sugerida pela raposa mostra ser, na verdade, um plano dela.

a) Qual é a real intenção da raposa ao sugerir a receita para o leão?

b) O que levou a raposa a bolar esse plano?

c) Qual destes trechos da fala da raposa deixa o lobo ameaçado e sem saída? Anote-a no caderno.

I. "É combater a frialdade que entorpece os vossos membros [...]."

II. "E como está aqui o mestre lobo, súdito fiel de vossa majestade, vai ele sentir um imenso prazer em emprestar a pele ao seu real senhor."

III. "Pele ainda quentinha de um lobo escorchado na horinha."

d) Quando o leão retorna ao palco com a pele de lobo sobre o corpo, a raposa diz: "Toma, lobo, para intrigante, intrigante e meio". Explique essa fala da raposa.

e) Entre as palavras a seguir, quais podem ser usadas para caracterizar a raposa na fábula "O leão, o lobo e a raposa"? Se não conhecer alguma delas, procure o significado no dicionário e anote-o no caderno.

esperta — traiçoeira — mentirosa
calculista — astuta

6. a) Contradiz, porque ela alega não ter visitado o leão até aquele momento por estar em peregrinação pelos oráculos em busca de uma cura para o rei.
b) Possibilidades: "Perdão, majestade", "meu querido rei"; certas palavras e expressões pouco usuais, como **peregrinação**, **oráculos**, **abate o ânimo**. Espera-se que os alunos observem que, fazendo uso de uma linguagem mais formal e cerimoniosa, a raposa procura passar uma impressão positiva de seu comportamento e bajular o rei para conquistar credibilidade.
7. a) A real intenção da raposa ao sugerir a receita para o leão é vingar-se do lobo.
b) O fato de o lobo ter comentado com o leão que a raposa não fora visitá-lo por não querer perder tempo com quem está para morrer, deixando-o furioso com ela.
c) Os alunos devem anotar a frase II no caderno.
d) A fala da raposa mostra que a intenção dela era vingar-se do lobo, fazendo uma grande intriga contra ele, que havia, por sua vez, levantado uma suspeita contra a raposa. Ou seja, ela conseguiu ser mais intrigante do que o lobo ("intrigante e meio").
e) Todas as palavras poderiam ser usadas para caracterizar a raposa da fábula.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

Atividade 6

Retome com os alunos a necessidade de adequação da linguagem à situação de comunicação, estudada no capítulo 2. No contexto da fábula, a raposa usa uma variedade linguística de prestígio e mais formal, porque está pedindo perdão ao rei e tentando manipulá-lo para prejudicar o lobo, de modo que uma variedade mais formal e cerimoniosa a ajudaria a ganhar credibilidade com o leão. Do mesmo modo, na vida social, quando ocorre a comunicação com autoridades, como representantes políticos, líderes religiosos, professores, diretores, etc., convém usar variedades mais formais da língua como forma de demonstrar respeito e mostrar seriedade, responsabilidade.

Atividade 9

Pergunte aos alunos em que situações sociais, familiares ou profissionais o comportamento das pessoas pode ser associado ao do lobo ou da raposa. Peça que deem exemplos.

Atividade 11

Para responder à questão, é importante considerar as características da personagem Emília na obra de Monteiro Lobato. Caso os alunos não tenham familiaridade com a personagem, comente com a turma que Emília é uma boneca de pano falante, que diz tudo o que pensa e também o que muitas pessoas pensam, mas não dizem. Por não ser humana, a personagem parece ser mais livre e não seguir determinadas regras sociais.

Retome com os alunos essas características da personagem no momento de realizar as atividades propostas em **Trocando ideias**.

Atividade 13

Auxilie os alunos a fazer uma busca na biblioteca da escola ou na internet para conhecer um pouco mais sobre a história de Peter Pan, do escritor escocês J. M. Barrie (1860-1937), que, segundo alguns historiadores da literatura, criou-a inicialmente como peça teatral e, dado o sucesso, transformou-a em romance. Já para outros historiadores, o texto inicialmente foi criado para ser contado oralmente e, posteriormente, transformado em peça teatral. Com o tempo, foram feitas adaptações para o cinema e para a televisão. A última das versões poderá ser lida no verbete "Peter Pan" da enciclopédia digital *Britannica Escola*, que os alunos poderão acessar para fazer a pesquisa (disponível em: https://escola.britannica.com.br/artigo/Peter-Pan/483459; acesso em: 2 dez. 2021).

Atividade complementar

Para conhecer uma proposta de atividade complementar, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

8. a) É o desejo da raposa de vingar-se do lobo, que criou uma desavença entre ela e o leão.
b) O momento em que a raposa é levada até o leão e pede perdão aos pés do rei.

Não escreva no livro.

8. c) O conflito é resolvido com a artimanha da raposa, que convence o leão a tirar a pele do lobo e usá-la para combater o frio que enfraquece seus membros.
9. A fábula analisa criticamente a competição entre os seres humanos, na qual um indivíduo tenta ser melhor do que o outro ou tirar vantagem do outro.
10. Os trechos que marcam a transição entre estas cenas são os trechos entre parênteses: "(A raposa dá o braço para o leão e ambos saem de cena, com ar triunfante e uma música animada ao fundo. O palco escurece.)" e "(As luzes acendem. Em cena, estão Dona Benta, na cadeira de balanço, Emília, Narizinho, Pedrinho e Visconde de Sabugosa, sentados no chão, em volta da cadeira.)". Comente com os alunos que essas indicações são chamadas **rubricas** e serão estudadas mais à frente.
11. a) Emília aprova a atitude da raposa, pois diz que ela merecia ser recompensada ("merece um doce").
b) Emília acredita que o lobo fez por merecer ("Bem feito") e justifica dizendo que ele devia ser o mesmo que comeu a vovozinha e a menina de capinha vermelha.
12. b) Respostas pessoais. É possível que os alunos mencionem, por exemplo, os vilões de alguns desenhos animados ou *videogames*, que muitas vezes são derrotados, mas reaparecem em novos episódios ou possuem muitas "vidas" nos jogos.

8. Quando chegamos ao final da fábula, percebemos algumas alterações na visão que inicialmente tínhamos dos personagens e da história contada por Dona Benta.

a) Qual é o verdadeiro **conflito** da narrativa?

b) Qual é o **clímax** da história, ou seja, o momento de maior tensão?

c) E qual é o **desfecho** da história, ou seja, como o conflito é resolvido?

9. Os personagens das fábulas costumam ser animais que falam e agem como pessoas. São narrativas que, no fundo, espelham, analisam e criticam os comportamentos dos seres humanos. Que comportamentos humanos são retratados criticamente na fábula "O leão, o lobo e a raposa"?

10. Que trechos do texto marcam a transição entre a cena final da fábula narrada por Dona Benta e a cena em que os ouvintes comentam a história que foi contada?

11. Após o término da história contada por Dona Benta, a boneca Emília faz um comentário. Releia-o.

> **EMÍLIA:** Bem feito, essa raposa merece um doce. Com certeza o lobo devia ser o mesmo que comeu a vovozinha e a menina de capinha vermelha.

a) Qual é a opinião de Emília sobre a atitude da raposa? Explique.

b) E qual é a opinião de Emília sobre o desfecho do lobo? Que justificativa ela dá para isso?

c) A que conto maravilhoso pertencem os personagens citados por Emília neste trecho? Ao conto "Chapeuzinho Vermelho".

12. Releia, agora, o diálogo final entre Narizinho e Emília.

> **NARIZINHO:** Claro que não, aquele morreu com golpes de machado na cabeça, sua boba.
>
> **EMÍLIA:** Eu sei, mas, nas historinhas, as matanças nunca matam por completo. O morto nunca que fica bem matado. Já viu quantas vezes o Peter Pan deu cabo no Capitão Gancho? Ele continua cada vez mais gordo e ganchudo.

a) Na sua opinião, o lobo da fábula poderia ser o mesmo da história da Chapeuzinho? Justifique. Respostas pessoais.

b) Você concorda com Emília quando ela diz que "nas historinhas, as matanças nunca matam por completo" e que "o morto nunca que fica bem matado"?

13. Você conhece a história de Peter Pan, citada por Emília? Sabia que ela está presente tanto nas contações de histórias para crianças quanto no teatro, nos livros e no cinema? Com a ajuda do professor, faça uma pesquisa na internet ou na biblioteca da escola para conhecer o autor, a origem e o enredo dessa história. Se ficar interessado, procure ler livros ou assistir a filmes ou séries sobre esse personagem. Respostas pessoais. Ver como realizar a pesquisa nas orientações específicas do Manual do Professor.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Os animais chamam o leão de "vossa majestade" e "majestade".

a) Em que circunstâncias palavras e expressões como essas são usadas para dirigir-se a alguém?

b) Que sentido essas formas de tratamento produzem na fala dos animais no texto lido?

2. Releia este trecho de fala da coelha:

> **COELHA:** Olá, vossa majestade, vim lhe trazer esses ramos para fazer um chá. Essa é a planta da longevidade, vai deixar o seu DNA novinho, novinho. [...]

Consulte no glossário o significado da sigla **DNA**. Depois, explique o sentido da fala da coelha quando ela diz que a planta vai deixar o DNA do leão novinho.

3. Releia esta fala do leão:

> **LEÃO:** Então é assim que **ela** me trata. Eu que sou o rei da floresta e que em tudo mando. Vá buscá-**la** e traga-**a** nem que seja debaixo de vara. Diga a **ela** para não esquecer que eu sou o rei da floresta.

a) Todas as palavras destacadas no trecho referem-se a uma mesma personagem da história, citada anteriormente. Qual é essa personagem? A raposa.

b) Imagine como ficaria o texto caso a palavra que você identificou no item **a** fosse empregada no lugar das palavras destacadas e responda: Que resultado essa substituição provocaria no texto?
Caso a palavra **raposa** fosse empregada no lugar das palavras destacadas no texto (pronomes), o texto ficaria muito repetitivo.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

1. a) Empregam-se as expressões "vossa majestade" ou "majestade" para dirigir-se a reis, rainhas, imperadores ou outros soberanos de dinastias hereditárias.
b) O emprego dessas formas de tratamento produz o sentido de respeito e reconhecimento por parte dos animais diante da condição do leão de rei da floresta.
2. De acordo com o glossário, **DNA** é uma sigla, em inglês, para ácido desoxirribonucleico, uma substância relacionada diretamente com as características físicas hereditárias dos seres vivos. O sentido da fala da coelha é que o leão vai rejuvenescer com o chá daquela planta.

A linguagem do texto

BNCC

Competências específicas de Linguagens: 1, 2
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 9
Habilidade: EF69LP47

Os alunos vão estudar a linguagem do texto lido, analisando o efeito de sentido produzido pelas formas de tratamento, examinando o sentido de uma sigla no contexto e o papel dos pronomes como fator de coesão referencial.

Atividade 1, item a

Retome o conceito de pronomes de tratamento, visto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e revise alguns usos mais comuns, revisitando a habilidade EF15LP11.

Atividade 1, item b

Chame a atenção para o fato de que a escolha lexical do pronome de tratamento utilizado pelos animais da fábula para se dirigir ao leão colabora para a caracterização dos personagens e da relação entre eles.

Atividade 2

Aproveite para comentar que **DNA** é uma sigla e que usamos frequentemente siglas na linguagem do dia a dia, a fim de facilitar e agilizar a comunicação. Exemplos: RG, CPF, CNH, CEP, etc. A sigla quase sempre é formada pelas letras iniciais maiúsculas de um nome. Se julgar conveniente, aproveite também para diferenciar de **abreviatura**, que é formada pelo emprego das letras ou sílabas iniciais de uma palavra (exemplo: **m** para metro; **a.C.** para antes de Cristo; **gên.** para gênero).

Atividade 3

Reforce a importância dos pronomes como elemento de coesão textual e como meio de evitar repetições desnecessárias, tornando o texto mais enxuto e coeso. Esta atividade retoma a habilidade EF35LP14, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e antecipa a habilidade EF07LP12, do 7º ano.

Cruzando linguagens

BNCC
Competência geral: 3
Competências específicas de Linguagens: 2, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 9
Habilidades: EF69LP47, EF67LP27, EF67LP28

Optamos por apresentar nesta seção a fábula de Monteiro Lobato que deu origem ao texto teatral em estudo. O gênero fábula, apesar de ser também composto em linguagem verbal e já ser conhecido dos alunos, por ter sido estudado nos Anos Iniciais, tem características que precisam ser retomadas e analisadas em comparação com o texto teatral para embasar a atividade de retextualização proposta ao final no capítulo, na seção **Produção de texto**.

CRUZANDO LINGUAGENS

Conforme você sabe, o texto teatral foi inspirado na fábula de mesmo nome escrita por Monteiro Lobato. A seguir, transcrevemos a narrativa desse autor brasileiro para você conhecê-la e comparar a impressão causada pela leitura do texto teatral com a provocada pela leitura da fábula. Será que o final da fábula é o mesmo? Qual é sua expectativa? Compartilhe suas expectativas sobre o texto com os colegas. Depois, leia e divirta-se.

Filipe Rocha/ Arquivo da editora

O leão, o lobo e a raposa

Um leão muito velho e já caduco andava morre não morre.

Mas, apegado à vida e sempre esperançado, deu ordem aos animais para que o visitassem e lhe ensinassem remédios.

Assim aconteceu. A bicharia inteira desfilou diante dele, cada qual com um remédio ou um conselho.

Mas a raposa? Por que não vinha?

— Eu sei — disse um lobo intrigante, inimigo pessoal da raposa. — Ela é uma finória, acha que Vossa Majestade morre logo e é bobagem andar a perder tempo com cacos de vida.

Enfureceu-se o leão e mandou buscar a raposa debaixo de vara.

— Então é assim que me trata, ó vilíssimo animal? Esquece que eu sou o rei da floresta?

A raposa interrompeu-o:

— Perdão, Majestade! Se não vim até agora é que andava em peregrinação pelos oráculos, consultando-os a respeito da doença que abate o ânimo do meu querido rei. E não perdi a viagem, visto como trago a única receita capaz de produzir melhoras na real saúde de Vossa Majestade.

— Diga lá o que é — ordenou o leão, já calmo.

— É combater a frialdade que entorpece os vossos membros com um "capote de lobo".

— Que é isso?

— Capote de lobo é uma pele ainda quente de lobo escorchado na horinha. E como está aqui mestre lobo, súdito fiel de Vossa Majestade, vai ele sentir um prazer imenso em emprestar a pele ao seu real senhor.

capote: grande capa ou casaco.
finório: aquele que se faz de inocente para enganar e conseguir o que quer.
vilíssimo: muito vil, isto é, muito desprezível, muito baixo.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

O leão gostou da receita, escorchou o lobo, embrulhou-se na pele fumegante e ainda por cima lhe comeu a carne.

A raposa, vingada, retirou-se, murmurando:

— Toma! Para intrigante, intrigante e meio...

— Bem feito! — exclamou Emília. — Essa raposa merece um doce. E com certeza o tal lobo era aquele que comeu a avó de Capinha Vermelha.

— Boba! Aquele foi morto a machadadas pelo lenhador — disse Narizinho.

— Eu sei — tornou Emília —, mas nas histórias a matança nunca é completa. Nunca o morto fica bem matado — e volta a si outra vez. Você bem viu no caso do Capitão Gancho. Quantas vezes Peter Pan deu cabo dele? E o Capitão Gancho continua cada vez mais gordo e ganchudo.

— Por que é, vovó, que em todas as histórias a raposa sai sempre ganhando? — quis saber Pedrinho.

— Porque a raposa é realmente astuta. Sabe defender-se, sabe enganar os inimigos. Por isso, quando um homem quer dizer que o outro é muito hábil em manhas, diz: "Fulano de Tal é uma verdadeira raposa!". Aqui nesta fábula você viu com que arte ela virou contra o lobo o perigo que a ameaçava. Ninguém pode com os astutos.

LOBATO, Monteiro. O leão, o lobo e a raposa. *In*: *Fábulas*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2011. p. 51-53.

fumegante: muito quente.
manha: habilidade de enganar, despistar.

1. Comente com a turma, de acordo com a orientação do professor: A narrativa confirmou suas expectativas? Por quê? Respostas pessoais.

2. Compare a organização dos textos: No texto teatral, você notou que há uma história dentro da outra. Na fábula, isso acontece do mesmo modo que na peça? Explique.

3. No texto teatral, há participação de animais que não são mencionados na fábula. Na sua opinião, por que foi feita essa alteração na adaptação para o teatro?

2. Na fábula isso também acontece, mas de modo um pouco diferente. Espera-se que os alunos observem que, na fábula, há primeiro o desenvolvimento da fábula, sem intervenção de outros personagens; finalizada a fábula, há um espaço e, então, ligada à narrativa da fábula, há outra história, em que os personagens do Sítio do Picapau Amarelo comentam a fábula, como se Dona Benta a tivesse contado para as crianças do sítio.
3. Espera-se que os alunos observem que o texto teatral não tem narrador e precisa de mais dinamismo para prender a atenção do público. Além disso, como se trata de uma adaptação teatral feita por uma professora, com a intenção de encenar a peça com os alunos, ela provavelmente quis criar novos personagens para que mais alunos pudessem participar da montagem como atores.

Não escreva no livro.

Atividade 4

Comente com os alunos que o teatro tem suas particularidades, o texto teatral precisa dar conta de encontrar soluções para as questões da encenação, do tempo de entrada e saída de personagens, trocas de vestuário, mudança de cenário, iluminação, etc.

Atividade 5

Chame a atenção para o fato de que Emília considera a raposa esperta por conseguir se vingar. Por sua vez, Dona Benta parece mais admirar o saber defender-se, sobreviver por meio da inteligência.

Atividade 6, item b

Chame a atenção dos alunos para o fato de que Monteiro Lobato escreveu a fábula há muitas décadas, então, o texto pode até ser informal para a época, mas nem sempre isso é perceptível para o leitor de hoje.

Atividade complementar

Para conhecer uma proposta de atividade complementar, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Trocando ideias

BNCC

Competências gerais: 4, 6, 9
Competências específicas de Linguagens: 3, 4
Competências específicas de Língua Portuguesa: 5, 6, 7
Habilidade: EF67LP23

Atividade 1

Estimule os alunos a imaginar como seria a encenação da peça, chamando a atenção deles para as indicações cênicas (rubricas) e a organização do texto, e a reação do público.

Atividade 2

Convide alguns alunos para dizer a moral que imaginaram e submeta-a à discussão com a turma, avaliando até que ponto ela resume as ideias principais da fábula. Se considerar oportuno, escreva na lousa aquela que a turma eleger como a mais adequada.

Atividade 3

Retome com os alunos a atividade 11 de **Compreensão e interpretação**, na qual eles analisaram o comentário de Emília sobre o desfecho da fábula. A personagem avalia positivamente a atitude da raposa e negativamente a atitude do lobo. Comente que as atitudes desses personagens, que visam prejudicar outras pessoas – inclusive a raposa, que age de forma vingativa –, não colaboram para a boa convivência porque geram consequências ruins para todos os envolvidos. Incentive-os, sempre que possível, a exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, trabalhando, dessa forma, a competência geral 9 da Educação Básica.

Atividade 4

O importante é os alunos perceberem que a vingança da raposa provocou uma ação violenta por parte do leão, e que essa não é uma atitude empática nem cooperativa. Caso o conflito tivesse se resolvido de outro modo, com o diálogo franco e sincero, por exemplo, o lobo e a raposa poderiam ter aprendido o que fizeram de errado e a não repetirem o erro no futuro, colaborando, dessa forma para a construção de uma **cultura de paz**, que consiste, resumidamente, na promoção do diálogo e da mediação para resolver conflitos e no abandono de atitudes e ações violentas.

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

---

4. Releia o que acontece com o leão no final das duas versões da história: na fábula e no texto teatral. Considerando o fato de o texto teatral ter rubricas para orientar os profissionais que participam da montagem da peça, por que você acha que o leão sai de cena e entra de novo nesse final?

4. Espera-se que os alunos observem que, na encenação de uma peça, a retirada da pele do lobo poderia ser algo complicado de ser feito diante da plateia, pois demandaria, por exemplo, pensar como apresentar a retirada da fantasia de pele de lobo vestida pelo ator que o representasse e, ao mesmo tempo, fazer o ator que representasse o leão vesti-la, talvez sobre sua fantasia de leão, entre outras coisas. Para justificar essa escolha, é importante também discutir sobre a preocupação de não se encenar uma morte violenta, em que o leão mataria o lobo e lhe arrancaria a pele. Portanto, se os alunos não mencionarem essa possibilidade, você pode chamar a atenção deles para isso e, se possível, organizar uma discussão sobre os critérios que justificam a existência de classificação indicativa de filmes, séries, etc.

5. No texto teatral, você observou que os personagens do Sítio do Picapau Amarelo emitem opiniões sobre o que acontece na história. É expressa pela boneca Emília esta observação sobre a atitude da raposa: "[...] essa raposa merece um doce". Na fábula, além dessa opinião da Emília, Dona Benta comenta sobre o comportamento das raposas em geral. Releia:

> — Por que é, vovó, que em todas as histórias a raposa sai sempre ganhando? — quis saber Pedrinho.
>
> — Porque a raposa é realmente astuta. Sabe defender-se, sabe enganar os inimigos. Por isso, quando um homem quer dizer que o outro é muito hábil em manhas, diz: "Fulano de Tal é uma verdadeira raposa!". Aqui nesta fábula você viu com que arte ela virou contra o lobo o perigo que a ameaçava. Ninguém pode com os astutos.

a) Converse com um colega e responda no caderno: Segundo Dona Benta, o que significa ser astuto? *Saber defender-se, enganar os inimigos.*

b) Na sua opinião, ela elogia a raposa por sua atitude do mesmo modo que Emília? Explique. *Respostas pessoais.*

6. Releia esta fala do macaco no texto teatral:

> **MACACO:** Já estou indo, vossa majestade, ali está vindo o lobo, pergunte a ele, saberá lhe responder melhor. Tchau, se cuida.

Na fábula, o macaco não aparece. Compare o trecho com o seguinte excerto da fábula:

> Mas a raposa? Por que não vinha?
>
> — Eu sei — disse um lobo intrigante, inimigo pessoal da raposa. — Ela é uma finória, acha que Vossa Majestade morre logo e é bobagem andar a perder tempo com cacos de vida.

a) Que trecho é mais informal: o do texto teatral ou o da fábula? Justifique. *O do texto teatral, pois ele termina com "Tchau, se cuida", expressões mais informais.*

b) Por que você acha que o texto indicado na resposta ao item **a**, de modo geral, usa uma linguagem mais informal do que o outro? *O importante é os alunos observarem que a adaptação teatral foi escrita mais recentemente e, por ser formada em boa parte por diálogos, demanda um registro de linguagem mais próprio da fala do que da escrita.*

TROCANDO IDEIAS

1. O texto que você leu no início do capítulo é chamado de texto dramático ou teatral, pois foi produzido para ser encenado no teatro. Como você acha que seria o resultado da encenação desse texto? Será que o público gostaria da apresentação? Por quê? *Respostas pessoais.*

2. No final das fábulas, costuma haver uma **moral**, isto é, uma frase que resume a ideia mais geral da história e transmite um ensinamento. Com suas palavras, procure resumir em uma frase as ideias principais da fábula contada por Dona Benta no texto e compartilhe-a com a turma. *Espera-se que os alunos produzam uma frase que tenha um sentido próximo de "Quando alguém deseja o mal a alguém, pode receber o mesmo mal de outra pessoa".*

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

3. Ao final do texto, Emília dá a opinião dela sobre o desfecho da fábula. Você concorda com a avaliação que ela faz? Na sua opinião, o lobo agiu de maneira correta? E a raposa? Justifique.
Respostas pessoais.
4. Na fábula, a raposa enfrenta um problema: o lobo fez uma intriga contra ela, e o leão tem poderes para puni-la. Ela, então, inventa uma história e vinga-se do lobo. De que maneira ela poderia ter solucionado o problema sem ser vingativa?
Resposta pessoal.

ORALIDADE EM FOCO

LEITURA DRAMÁTICA

Sob a orientação do professor, organize-se com os colegas para fazer uma **leitura dramática** do **texto teatral** "O leão, o lobo e a raposa", de Cristiane F. Arrais.

- Preparem uma leitura do texto, de modo que cada aluno seja responsável pela fala de um personagem. Observem que, ao fazer a leitura dramática de um texto teatral, as instruções que estão entre parênteses e em negrito não devem ser lidas, porque elas aparecem para dar indicações sobre o modo como as cenas devem ser realizadas. Sendo assim, serão necessários onze alunos para a leitura (cada um lerá as falas de um personagem).

Eduardo Knapp/Folhapress

A atriz Fernanda Montenegro (1929-) fazendo leitura dramática, com o texto em mãos, em ensaio no palco do Theatro Municipal de São Paulo, 2019.

Sigam estas instruções:

- Dividam-se em grupos com onze integrantes. Cada grupo fará a leitura para os demais, que serão a audiência.
- Cada grupo deve se preparar, lendo várias vezes o texto em silêncio, procurando imaginar as situações e "viver" seu personagem.
- Depois, o primeiro grupo será chamado à frente da turma. Os demais alunos ficam em seus lugares, e serão a audiência. O grupo chamado inicia a leitura do texto em voz alta, com altura e entonação de voz adequadas, expressando humildade, raiva, medo, respeito, etc., conforme o personagem que cada um do grupo representa.
- Durante a leitura, variem o timbre de voz (mais grossa, mais fina, de criança, de idoso, etc.), conforme o personagem.
- Levem em conta a pontuação do texto, fazendo pausas ou lendo mais rápido, mostrando hesitação, insegurança, alegria, dependendo da situação e do que é falado.
- Depois, outro grupo será chamado, e os que leram passam a fazer parte da audiência. E assim, sucessivamente, até que todos os grupos tenham feito sua leitura.
- Ao final, conversem com o professor sobre as diferenças entre as leituras dos grupos, o que acharam interessante ou o que modificariam na leitura dos colegas e por quê. E, com a ajuda do professor, registrem as conclusões no caderno.

Oralidade em foco

Leitura dramática

BNCC
Competências gerais: 3, 4
Competências específicas de Linguagens: 3, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 9
Habilidade: EF69LP53

A leitura dramática é uma prática de leitura em voz alta de textos dramáticos, como os textos teatrais, os roteiros de cinema e TV, entre outros. Ela costuma ter por objetivo principal permitir que a audiência tenha contato com o texto dramático quando não há condições (ou não se deseja, por qualquer razão) de encenar ou produzir o texto.

Leituras dramáticas são também frequentes durante o processo de preparação de encenações e nas fases de ensaios que antecedem a apresentação/produção do texto, já encenado.

No primeiro caso, quando a leitura é feita para uma audiência ampla e tem caráter público, trata-se de aproximar os ouvintes do texto dramático lido, sem necessariamente recorrer à encenação. No segundo caso, ela costuma se dar de forma privada, para que sejam feitas as devidas experimentações e aperfeiçoamentos ao longo do processo de produção de um espetáculo, e para que os atores e a equipe envolvidos em sua preparação conheçam as possibilidades dramáticas do texto que vão encenar.

Nos dois casos, porém, há um "elemento" muito importante que faz parte dessa prática de leitura: a audiência. Na leitura dramática pública, a audiência é composta de espectadores que desejam conhecer o texto. Na leitura dramática feita como parte da fase dos ensaios, a audiência é composta dos próprios membros da equipe de produção e encenação do texto.

Na atividade sugerida aqui, é importante que os alunos vivenciem tanto o papel de "leitor dramático" quanto o de "ouvinte", porque isso permitirá que eles experimentem a prática de leitura em sua totalidade, e ainda dará parâmetros para a discussão sugerida ao final das leituras.

Essa experiência de leitura dramática servirá de ponto de partida para a atividade sugerida na seção **Produção de texto**, subseção **Leitura dramática**. Lá, o processo de preparação da leitura dramática retoma os principais passos da atividade que é indicada aqui, além de ajudar a preparar os alunos para as atividades de **Intervalo**, conforme explicado mais adiante neste capítulo.

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Reforce a importância dos aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos). A leitura dramática do texto poderá incorporar, aos poucos, gestos dos personagens. Ela servirá de preparação para a atividade de encenação do texto que será proposta em **Intervalo**, na qual serão introduzidos os deslocamentos no espaço cênico, o figurino, a maquiagem, a trilha sonora e a exploração dos modos de interpretação.

Ao final, na conversa, registre as conclusões dos grupos e de cada aluno, destacando as qualidades dos leitores, as sugestões dadas pelos "ouvintes", as dificuldades vivenciadas pelos alunos no papel de "leitor dramático", entre outras questões que surgirem na conversa. Ao vivenciar tanto o papel do leitor quanto o do ouvinte, o aluno terá mais oportunidades de perceber as qualidades da leitura dramática e de compreender a importância dos elementos prosódicos, linguísticos e paralinguísticos.

A língua em foco

Figuras de linguagem

BNCC

Competência específica de Linguagens: 1
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 7
Habilidades: EF69LP54, EF67LP38

Atividade preparatória

Para conhecer uma proposta de atividade preparatória, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Em **Construindo o conceito**, os alunos vão analisar trechos dos textos estudados em que são empregadas diferentes figuras de linguagem, de modo a conseguir identificar os recursos utilizados e seus efeitos de sentido, e depois nomeá-los. Dessa forma, exercita-se o **reconhecimento de padrões**, uma das etapas do **pensamento computacional**, que consiste na identificação de características comuns de determinados problemas. Neste caso, os alunos são levados a reconhecer uma característica comum de algumas figuras de linguagem específicas: o fato de atribuírem efeitos de sentido e expressividade aos textos. A análise e a definição de casos particulares culminam na definição mais ampla de figuras de linguagem dada em **Conceituando** (etapa de **abstração**), momento em que há a filtragem dos detalhes. Essa característica comum, identificada nas atividades anteriores, é explicitada textualmente para a sistematização do conceito que engloba todas as figuras apresentadas.

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

FIGURAS DE LINGUAGEM

Construindo o conceito

Você já observou que a linguagem literária costuma ser bem trabalhada para construir sentidos e prender a atenção dos leitores? Nas atividades a seguir, você vai observar e analisar alguns recursos usados na construção da fábula "O leão, o lobo e a raposa", que você estudou anteriormente.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

1. Releia o trecho inicial da fábula.

> Um leão muito velho e já caduco andava morre não morre.

a) Qual é o sentido da forma verbal **andava** no contexto da frase?

b) Entre os pares a seguir, copie no caderno aquele que contém ideias contrárias colocadas próximas uma da outra no texto.

- **I.** um leão – andava
- **II.** muito velho – já caduco
- **III.** morre – não morre

c) Troque ideias com os colegas e o professor: Que sentido o uso do par indicado por você no item **b** constrói no texto?

1. a) O sentido de apresentar certa condição não permanente naquele momento.
b) Os alunos devem copiar no caderno o par III: "morre – não morre".
c) O sentido de que o leão estava muito mal de saúde, causando a impressão de que ele, embora ainda estivesse vivo, poderia morrer a qualquer momento.

2. Releia mais um trecho da fábula.

> Enfureceu-se o leão e mandou buscar a raposa debaixo de vara.

A expressão "Enfureceu-se o leão" costuma ser organizada em outra ordem no português do Brasil.

a) Qual é essa ordem? A ordem direta (sujeito seguido de predicado): o leão se enfureceu.

b) No trecho da fábula, o que ocorreu em relação a essa ordem?

c) Em qual dos outros trechos do texto listados a seguir esse recurso também foi utilizado? Justifique sua resposta.

- **I.** "A raposa interrompeu-o [...]."
- **II.** "[...] vai ele sentir um prazer imenso [...]."
- **III.** "O leão gostou da receita [...]."

d) Levante hipóteses: Por que esse recurso foi utilizado em alguns trechos da fábula? Que efeitos de sentido ele cria no texto?
Abra a discussão com a turma: as inversões contribuem para enfatizar determinado termo da frase, em geral o que é colocado em primeiro lugar. É possível que os alunos comentem que a inversão cria um efeito de sentido de solenidade ou formalidade na fala dos personagens e do narrador.

2. b) Ocorreu uma inversão na ordem mais comum dos termos.
c) No trecho II: "[...] vai ele sentir um prazer imenso [...]", pois a ordem direta seria "ele vai sentir um prazer imenso".

Construindo o conceito

Atividade 1

Nesta atividade, os itens **a** e **b** propõem a análise do trecho; o item **c** propõe o compartilhamento do resultado da análise e a comparação entre os resultados.

Atividade 2

Nesta atividade, nos itens **a** e **b**, há uma análise; no item **c**, há uma comparação para confirmar a análise feita; no item **d**, há o levantamento de hipóteses em busca da compreensão do efeito de sentido provocado pelo recurso em estudo.

3. Você já sabe que as fábulas são textos que têm como personagens animais com comportamentos humanos. Pensando nisso, responda às questões a seguir.

a) Que ações típicas dos seres humanos os personagens da fábula "O leão, o lobo e a raposa" realizam?

b) No universo do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato, também há personagens não humanos que agem como humanos. Em qual dos trechos a seguir, do texto teatral que você leu no início do capítulo, é possível identificar esse recurso?

I. "**(Ao som da música de Emília, a boneca sai de um baú, cheio de panos.)**"

II. "**(Ao som da música de Dona Benta, ela entra e assenta em uma cadeira de balanço.)**"

III. "**(Entram Pedrinho e Narizinho discutindo o que é fábula.)**"

c) Você conhece outros exemplos de histórias, filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos, *games*, entre outros, em que seres inanimados agem como se fossem humanos? Cite exemplos.

Respostas pessoais.

d) Que efeito esse recurso cria nessas obras? Explique.

3. a) Conversam, aconselham, pesquisam, demonstram sentimentos essencialmente humanos, tais como esperança, esperteza, vingança, etc.
b) Esse recurso pode ser identificado no trecho I: "**(Ao som da música de Emília, a boneca sai de um baú, cheio de panos.)**", pois a personagem Emília, que é uma boneca de pano, realiza uma ação humana: sai de dentro de um baú.
d) Discuta as possibilidades com a turma, oralmente. Espera-se que os alunos identifiquem que esse recurso cria um efeito de fantasia, ludicidade, nas obras.

4. Releia mais uma vez o diálogo final da fábula, entre Pedrinho e Dona Benta.

— Por que é, vovó, que em todas as histórias a raposa sai sempre ganhando? — quis saber Pedrinho.

— Porque a raposa é realmente astuta. Sabe defender-se, sabe enganar os inimigos. Por isso, quando um homem quer dizer que o outro é muito hábil em manhas, diz: "Fulano de Tal é uma verdadeira raposa!". Aqui nesta fábula você viu com que arte ela virou contra o lobo o perigo que a ameaçava. Ninguém pode com os astutos.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

a) Que frase Dona Benta usa como exemplo em sua explicação?

b) E qual é, segundo explica Dona Benta, o sentido dessa frase?

c) Observe os elementos destacados no trecho a seguir.

"**Fulano de Tal** é uma verdadeira **raposa**!"

Troque ideias com os colegas e o professor e conclua: A relação entre os elementos destacados é de oposição ou de semelhança? Justifique sua resposta.

d) No trecho lido no item **c**, a palavra **raposa** está sendo usada com seu sentido mais comum, corriqueiro, ou seja, está designando o animal raposa? Explique.

4. a) Ela usa a frase "Fulano de Tal é uma verdadeira raposa!".
b) Segundo explica Dona Benta, a frase é usada para dizer que uma pessoa é muito hábil em manhas, é astuta, sabe defender-se e enganar os inimigos, como uma raposa.
c) A relação entre os elementos destacados é de semelhança, pois a pessoa ("Fulano de Tal") é equiparada a uma raposa porque tem um comportamento semelhante ao dela.
d) Não, a palavra **raposa** não está sendo usada com o sentido mais comum, que designa o animal raposa, e sim com o sentido de "pessoa astuta".

Atividade 3

Nesta atividade, os alunos buscam, em outros modelos, o reconhecimento do uso do padrão já estudado.

No item **b**, caso os alunos não tenham familiaridade com os personagens do Sítio do Picapau Amarelo, lembre-os de que Emília é uma boneca de pano falante, enquanto Dona Benta, Narizinho e Pedrinho são humanos. Se considerar oportuno, comente que, assim como Emília, Visconde de Sabugosa é uma espiga de milho que age como ser humano.

Atividade 5, item c

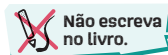
Se considerar oportuno, peça aos alunos que consultem novamente o glossário apresentado no texto teatral do início do capítulo, no qual é possível relembrar o sentido da expressão "debaixo de vara".

Conceituando

Atividade complementar

Para conhecer uma proposta de atividade complementar, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

5. Releia estes excertos da fábula e observe as expressões destacadas.

> [...] é bobagem andar a perder tempo com **cacos de vida**.
> [...] mandou buscar a raposa **debaixo de vara**.

5. b) A palavra **cacos** designa, usualmente, pequenos fragmentos de vidro, louça ou barro, por exemplo. A palavra **vara** designa um objeto fino e comprido, como um galho, uma haste, um bastão.

a) Troque ideias com os colegas e o professor e identifique, nas expressões destacadas, quais palavras foram empregadas com um sentido diferente do usual. As palavras **cacos** e **vara**.

b) Qual é o sentido mais comum, corriqueiro, dessas palavras?

c) Explique qual pode ser, no texto, o sentido que essas palavras assumem dentro das expressões destacadas.

d) Por qual das definições a seguir a expressão "cacos de vida" poderia ser substituída no texto? Anote a expressão no caderno. Os alunos devem anotar a expressão II: "quem está no fim da vida".

I. cacos de vidro
II. quem está no fim da vida
III. objetos de pouco valor

5. c) Há possibilidades variadas de resposta. Na expressão "cacos de vida", a palavra **cacos** pode ter o sentido de aquilo que está no fim, que está acabando; em "debaixo de vara", a palavra **vara**, provavelmente, designa a justiça, a autoridade.

e) Por qual das definições a seguir a expressão "debaixo de vara" poderia ser substituída no texto? Anote a expressão no caderno. Os alunos devem anotar no caderno a expressão III: "sob ordem judicial".

I. debaixo de chuva
II. com o auxílio de uma vara de pesca
III. sob ordem judicial

f) Na sua opinião, quais expressões tornam o texto mais expressivo ou divertido: as destacadas nos excertos ou aquelas que você anotou nos itens **d** e **e**? Explique.
Respostas pessoais. Espera-se que os alunos digam que as expressões destacadas nos excertos tornam o texto mais expressivo, pois fazem uso de uma linguagem mais lúdica e poética.

Conceituando

Nas atividades anteriores, você reconheceu e analisou alguns recursos de expressão da língua utilizados para construir sentidos em textos. Tais recursos são chamados de **figuras de linguagem**.

> **Figuras de linguagem** são recursos linguísticos utilizados com a finalidade de tornar os textos mais expressivos.

Quando um texto apresenta esses recursos, dizemos que nele é usada a **linguagem figurada**. A linguagem figurada é utilizada principalmente em textos artísticos e literários, mas pode ser encontrada também em inúmeros outros textos, tais como anúncios publicitários, tiras, anedotas, provérbios, ou mesmo na nossa linguagem cotidiana.

Veja a seguir algumas figuras de linguagem.

ANTÍTESE

Na atividade 1 desta seção, você analisou o trecho inicial da fábula "O leão, o lobo e a raposa": "Um leão muito velho e já caduco andava morre não morre". A presença de ideias opostas lado a lado em um texto, tal como ocorre na expressão **morre não morre**, é denominada **antítese**.

INVERSÃO OU HIPÉRBATO

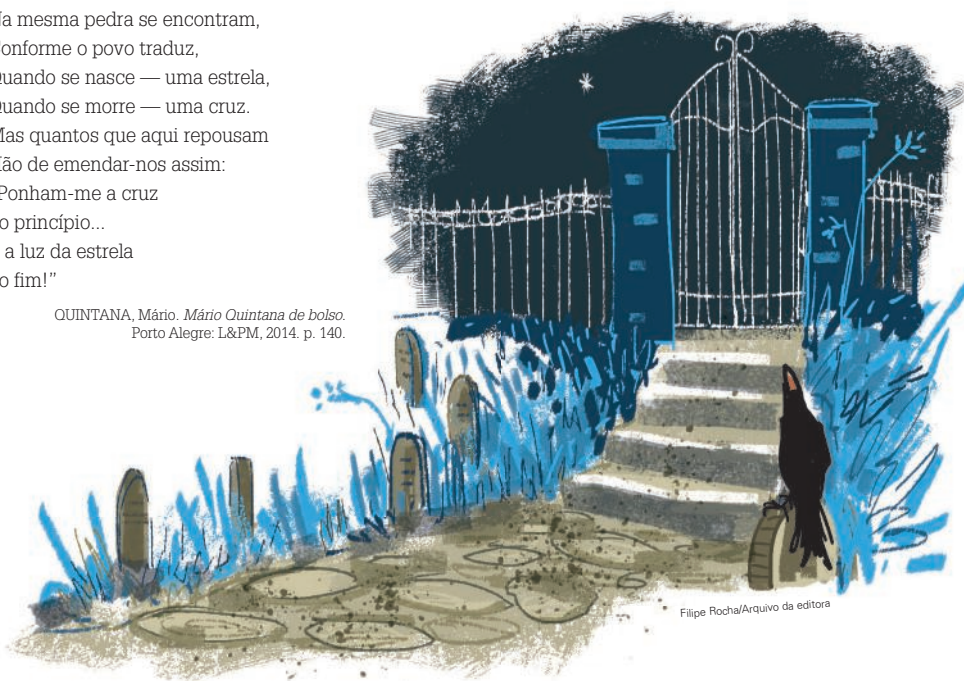
Você observou que, em construções como "Enfureceu-se o leão" e "vai ele sentir um prazer imenso", os termos estão dispostos em uma sequência diferente da que é mais habitual no português do Brasil: "O leão se enfureceu" e "Ele vai sentir um prazer imenso". Quando esse tipo de construção é utilizada, considera-se que há **inversão** ou **hipérbato**.

O poema a seguir, de Mário Quintana, também emprega antítese e inversões. Leia-o.

Inscrição para um portão de cemitério

Na mesma pedra se encontram,
Conforme o povo traduz,
Quando se nasce — uma estrela,
Quando se morre — uma cruz.
Mas quantos que aqui repousam
Hão de emendar-nos assim:
"Ponham-me a cruz
no princípio...
E a luz da estrela
no fim!"

QUINTANA, Mário. *Mário Quintana de bolso.* Porto Alegre: L&PM, 2014. p. 140.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

- Os primeiros quatro versos do poema trazem uma frase com os termos em ordem invertida. No caderno, procure refazer essa construção colocando-os na ordem direta.
Possibilidade: Na mesma pedra encontram-se uma estrela quando se nasce, uma cruz quando se morre, conforme o povo traduz.
- O poema é construído por meio de contraposições. Procure identificá-las no texto.

A contraposição, no poema, de termos como **nasce** e **morre** e **princípio** e **fim** constitui **antíteses**, pois com esses termos é indicado um contraste de ideias consideradas opostas. Assim, por meio de oposições, o poema constrói um sentido sobre o modo de encarar a vida e a morte: os que repousam em suas lápides, isto é, os que já morreram, parecem preferir, ao contrário do senso comum, ver em seu fim uma estrela em vez de uma cruz. Para construir ritmo e as rimas, também há frases em ordem **invertida**, como a composta pelos quatro primeiros versos.

Nasce e morre (versos 3 e 4); princípio e fim (versos 8 e 10). Espera-se que os alunos busquem identificar as contraposições para compreender o conceito de antítese.

Inversão ou hipérbato

Sobre o poema "Inscrição para um portão de cemitério", de Mário Quintana

Leia o poema de Mário Quintana com os alunos, observe se compreendem que a pedra mencionada é a lápide, que cobre o túmulo. Incentive os alunos a explorar os sentidos do texto, chamando a atenção deles para as oposições que constroem o poema e que, por meio delas, procuram ajudar o leitor a levantar a questão sobre o valor da vida e da morte, já que, embora a estrela, que sinaliza a vida, esteja indicada na data de nascimento e a cruz, que sinaliza o falecimento, na data de morte, os que já morreram, ou seja, os que de algum modo têm conhecimento da vida e da morte, consideram que deveria haver uma inversão dessas imagens, dando a entender que a estrela, a luz se inicia na morte.

Na primeira questão, o importante é os alunos compreenderem os sentidos dos versos iniciais para que possam entender a continuação do poema. Chame a atenção para o fato de que a inversão ajuda a construir o ritmo e as rimas do poema.

Na segunda questão, chame a atenção dos alunos para as oposições do poema e a tensão que isso cria, levando o leitor a refletir sobre o que é exposto pelo eu lírico.

Chame a atenção dos alunos para o uso de aspas como recurso gráfico indicador do discurso direto, que dá mais intensidade a essa fala. Chame a atenção deles também para o simbolismo da estrela e da cruz; observe se percebem que uma estrela costuma representar a luz e que a cruz costuma representar o sofrimento. Há outras possibilidades, mas é interessante que essas também sejam levantadas para se compreenderem as oposições do poema. Convide os alunos a sinalizar o que percebem dessa opinião, ou seja, se identificam que a opinião de alguns mortos do cemitério é que a estrela deveria ser posta no fim e a cruz no início. Espera-se que, no discurso direto dos que já morreram, os alunos observem que ele parece se opor, no contexto do poema, ao que a maioria pensa (a vida, ou seja, a partir do nascimento até antes da morte, é simbolizada pela estrela; a cruz simboliza a morte, um fim) e ao que pensa o grupo de falecidos mencionado (da morte em diante é que está relacionado com o símbolo da estrela; a vida está mais relacionada com a cruz).

Personificação ou prosopopeia

Sobre a tira de Laerte

Observe a tirinha com os alunos. Chame a atenção deles para o fato de ela brincar com o ciclo da água, conhecido como ciclo hidrológico, tendo como base uma mesma estrutura de frase em todos os quadrinhos: sujeito + verbo (economizar/gerar) + objeto.

Incentive-os a perceber o que quebra a expectativa no último quadrinho, embora seja mantida a ideia de explorar o ciclo da água. Observe se eles notam que, no último quadrinho, no qual a frase retoma a ideia de produção de água, isso é feito de maneira a quebrar a expectativa do leitor, pois, agora, ela está relacionada à leitura, a qual, pela imagem, é possível notar que gera lágrimas ao emocionar quem lê.

Ressalte que, na tira, o ciclo da água se reduz à água e ao papel, mas que ele é muito mais abrangente. Se considerar conveniente, converse com o professor de Ciências da Natureza para trabalhar com os alunos o ciclo da água, que envolve diversos elementos.

Aliteração e assonância

Sobre os versos finais da fábula “O leão e o rato”, de La Fontaine

Trata-se de um trecho da fábula “O leão e o rato”, de La Fontaine. Verifique se a turma a conhece e consegue recordar, oralmente, seus momentos principais e seu ensinamento. Caso seja preciso, retome os momentos principais da fábula. Nessa história, depois de ser salvo de um apuro pelo leão, o rato lhe promete ajuda caso precise. O leão, considerando-se poderoso, acha curioso o fato de o rato poder lhe ser útil algum dia e segue seu caminho. Entretanto, em certa ocasião, o leão cai em uma armadilha e é o rato quem o salva, roendo a rede que prendia o poderoso leão, conforme indica o trecho final da fábula, transcrito na seção. Com isso, a fábula ressalta o valor da gratidão. Chame a atenção dos alunos para o fato de que os versos transcritos correspondem ao momento em que, com a ajuda do rato, o leão foge da armadilha. Verifique se eles compreendem essa ocorrência no fragmento em estudo.

Incentive os alunos a discutir sobre a probabilidade de um rato ajudar um leão: O que pode causar estranheza? Por quê? Espera-se que os alunos observem que um leão costuma ser forte, grande e poderoso, ou seja, seria menos provável que um rato, um bicho pequeno e sem muita força, pudesse ajudá-lo.

Ressalte que o fato de o rato ter êxito ao ajudar o leão comprova o valor da gratidão, gerando o ensinamento da fábula, uma vez que, mesmo sendo pequeno e frágil, o rato conseguiu ajudar o leão.

Personificação ou prosopopeia

Ao analisar a história da fábula, você viu que são atribuídas aos animais atitudes típicas de seres humanos. Quando se atribui linguagem, sentimentos e/ou ações próprios de seres humanos a seres inanimados ou irracionais, considera-se que há **personificação** ou **prosopopeia**.

Para observar mais um exemplo dessa figura de linguagem, leia esta tira de Laerte.

© Laerte/Acervo da cartunista

LAERTE. Acervo da cartunista.

São atribuídas ações humanas à água e ao papel, como se eles, como um ser humano, pudessem economizar e gerar alguma coisa.

- Nessa tira, a que seres são atribuídas ações humanas, como **economizar** e **gerar**? Justifique.

Na tira, são atribuídas a seres inanimados ações características de humanos, como economizar e gerar alguma coisa. Em todos os quadrinhos da tira, ao ser utilizada uma estrutura de frase em comum, brinca-se com o ciclo da água relacionando água e papel; no último quadrinho, no qual a frase retoma a ideia de produção de água, há uma quebra de expectativa do leitor, pois, no caso, essa produção está relacionada à leitura, a qual gera lágrimas ao provocar emoção em quem lê.

Aliteração e assonância

Aliteração é a figura de linguagem formada pela repetição de um mesmo som consonantal.

Para compreender o uso dessa figura de linguagem, leia os versos a seguir, do final da fábula “O leão e o rato”, de La Fontaine, em que há aliteração causada pela repetição do fonema /r/.

O leão e o rato

[...]
Então, o rato acudiu
E começou a roer
A rede pôs-se a ceder
E logo o leão fugiu!
[...]

LA FONTAINE. *In*: *O melhor de La Fontaine*: fábulas. Tradução de Nílson José Machado. São Paulo: Escrituras, 2012.

- O fonema /r/ é repetido nesses versos, construindo a aliteração. Que palavras confirmam essa afirmação? Rato, roer, rede.

Nos versos a seguir, de José Paulo Paes, há aliteração constituída pela repetição do fonema /s/. Observe.

O sapo saltou na sopa
de um sujeito que, sem mais papo,
deu-lhe um sopapo e gritou: — Opa!
Não tomo sopa de sapo!

PAES, José Paulo. *Uma letra puxa a outra*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1992.

- Que palavras do poema apresentam o fonema /s/?
  Sapo, saltou, sopa, sujeito, sem, sopapo.

No poema a seguir, também de José Paulo Paes, há a repetição de um som vocálico, o da vogal A. A repetição de sons vocálicos constitui a figura de linguagem denominada **assonância**. Leia o poema.

Tati Spinelli/Arquivo da editora

Raridade

A arara
é uma ave rara
pois o homem não para
de ir ao mato caçá-la
para pôr na sala
em cima de um poleiro
onde ela fica o dia inteiro
fazendo escarcéu
porque já não pode voar pelo céu.

E se o homem não para
de caçar arara,
hoje uma ave rara,
ou a arara some
ou então muda seu nome
para arrara.

PAES, José Paulo. *Olha o bicho*. São Paulo: Ática, 1989.

- A palavra **arrara** não está dicionarizada. De acordo com o poema, qual é o sentido dela?
  Espera-se que os alunos observem que ela procura criar o sentido de que a arara é uma ave rara, como se dissesse que a arara é a rara, aquela que não tem muitos iguais a ela.

METÁFORA E COMPARAÇÃO

Na seção anterior, você analisou a seguinte explicação de Dona Benta: quando uma pessoa quer dizer que outra é "muito hábil em manhas, diz 'Fulano de Tal é uma verdadeira raposa'". O exemplo dado por Dona Benta constitui uma **metáfora**.

Constrói-se uma **metáfora** quando se emprega uma palavra com um sentido diferente daquele que lhe é mais comum, sendo o novo sentido resultante de uma relação de semelhança entre dois elementos. Assim, no texto "O leão, o lobo e a raposa", construções como "perder tempo com **cacos de vida**", "buscar a raposa **debaixo de vara**", entre outras, podem ser consideradas metáforas.

A **comparação**, como a metáfora, é a aproximação entre dois seres ou elementos em razão de semelhança, atribuindo-se a um características do outro. Na comparação, entretanto, diferentemente da metáfora, sempre são empregados termos comparativos, entre eles **como**, **tal qual**, **semelhante a**, **que nem**. A metáfora "Fulano de Tal é uma verdadeira raposa" se tornaria uma comparação se ela tomasse, por exemplo, as formas "Fulano de Tal é **como** uma raposa" ou "Fulano de Tal é **que nem** uma raposa".

Sobre o poema sem título, de José Paulo Paes

Verifique se os alunos percebem as brincadeiras sonoras do poema. Além de brincar com o fonema /s/, há também sons semelhantes das palavras **sapo**, **sopa**, **sopapo**, **opa**, em que as letras apo/opa se repetem alternadamente.

Chame a atenção dos alunos para o fato de ser um poema escrito sobretudo para crianças, e pergunte se consideram que, pensando nesse público, a brincadeira com a sonoridade das palavras fique mais divertida ainda.

Sobre o poema "Raridade", de José Paulo Paes

Pergunte se os alunos sabem o que é uma raridade, verifique se compreendem que se trata de algo pouco encontrável.

Chame a atenção dos alunos para os dois primeiros versos, que apresentam a ideia principal do poema. Verifique se eles compreendem que apresentam a ideia de que a arara é uma ave rara e que essa ideia é reforçada pelo título do poema, já que ser uma raridade significa ser pouco encontrável, haver poucos exemplares de tal ser.

Na questão proposta, incentive os alunos a perceber que o poema brinca sobretudo com as palavras **arara**, **rara**, **raridade**, misturando os sentidos na palavra **arrara**, inventada, por meio da união do artigo feminino definido **a** com o adjetivo **rara**, como se nomeasse e trouxesse um epíteto da ave rara, arara, assim: Arara, a rara.

Incentive os alunos a observar a vogal A no título, nas palavras dos primeiros versos dessa composição ("A arara / é uma ave rara / pois o homem não para / de ir ao mato caçá-la / para pôr na sala") e na palavra **arrara**, inventada, que reúne mais sucintamente a ideia principal do poema: Arara, a rara. Se considerar conveniente, chame a atenção dos alunos para outras palavras do poema também com a vogal A, como **caçar**, **voar**.

Incentive a turma a relacionar o poema com a defesa da preservação dos bichos em extinção e a verificar que o eu lírico critica a caça a araras, sobretudo nos versos finais da primeira estrofe.

Metáfora e comparação

Para melhor exemplificar a diferença entre os recursos da metáfora e da comparação, comente com os alunos que a metáfora "Fulano de Tal é uma verdadeira raposa" se tornaria uma comparação se ela tomasse, por exemplo, as formas "Fulano é como uma raposa" ou "Fulano é que nem uma raposa".

Atividade complementar

Para conhecer uma proposta de atividade complementar, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Exercícios

Oriente os alunos a resolver os exercícios em duplas e, ao final, solicite uma pesquisa de outros ditados populares que contenham algumas das figuras de linguagem estudadas.

Atividade 1

Abra a discussão com a turma: pergunte aos alunos se eles costumam usar algum(ns) desses ditados em seu dia a dia ou se conhecem quem os use. Possibilidades de resposta sobre o sentido de cada ditado, na ordem em que aparecem: quem adverte o outro sobre algo que pode vir a acontecer tem a intenção de ajudar; uma pessoa muito insistente tende a conseguir o que deseja; algumas situações ruins podem representar um benefício para quem as vivencia; pessoas que tentam conseguir tudo o que querem podem perder o foco e não conseguir nada do que desejam; julgar algo ou alguém apenas pelo aspecto físico pode levar a cometer um erro; permanecer inerte, sem realizar nenhuma atividade, é o que dá origem ao desenvolvimento de maus hábitos.

Exercícios

A fala final da raposa na fábula estudada, “Para intrigante, intrigante e meio”, funciona como uma **moral**, isto é, um ensinamento que pode ser compreendido por meio daquela história.

Assim como a moral das fábulas, os ditados populares também costumam conter ensinamentos. Ao usar esses ditados, muitas vezes empregamos figuras de linguagem em nossa fala cotidiana sem percebermos que estamos usando esses recursos linguísticos.

Leia os ditados populares a seguir e responda às questões 1 a 4.

- Quem avisa amigo é.
  Inversão.
- Água mole em pedra dura tanto bate até que fura.
  Personificação, inversão e antítese.
- Há males que vêm para o bem.
  Antítese.
- Quem tudo quer nada tem.
  Antítese e inversão.
- As aparências enganam.
  Personificação.
- A ociosidade é a mãe de todos os vícios.
  Personificação e metáfora.

Fontes: COSTA, João José da. *A sabedoria dos ditados populares*. São Paulo: Butterfly, 2009; PRATA, Mário. *Mas será o Benedito?* São Paulo: Globo, 1996.

1. Você conhece esses ditados? Discuta com os colegas e o professor o sentido de cada um deles e as situações a que cada um pode se referir. Respostas pessoais.

2. Você conhece outras fábulas que tenham como moral um ensinamento semelhante ao de algum desses ditados? Em caso positivo, conte para os colegas. Respostas pessoais.

3. Entre as figuras estudadas no capítulo, identifique a(s) que se relaciona(m) a cada ditado.

4. Que outros ditados você conhece? Identifique neles uma ou mais figuras de linguagem estudadas neste capítulo.
Respostas pessoais.

5. Leia as frases a seguir, comuns em conversas cotidianas.

I. Pedro é arroz de festa.
II. A falta de atenção é o calcanhar de aquiles dele.
III. O rapaz é um cara de pau!
IV. Minha vida é um livro aberto.

a) Qual figura de linguagem está presente nas frases? A metáfora.

b) Identifique nas frases a expressão popular que elas apresentam. O que cada expressão significa?
“Arroz de festa”: aquele que vai a todas as comemorações; “calcanhar de aquiles”: ponto fraco; “cara de pau”: aquele que não tem vergonha; “um livro aberto”: uma vida que não tem segredos.

SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia o poema a seguir, de José Paulo Paes, e responda às questões 1 a 4.

Sem barra

Enquanto a formiga
carrega comida
para o formigueiro,
a cigarra canta,
canta o dia inteiro.
A formiga é só trabalho.
A cigarra é só cantiga.
Mas sem a cantiga
da cigarra
que distrai da fadiga,
seria uma barra
o trabalho da formiga!

PAES, José Paulo. *Olha o bicho*. São Paulo: Ática, 1989.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

1. O poema lido estabelece um diálogo direto com uma fábula bastante conhecida.

a) Qual é essa fábula? "A cigarra e a formiga".

b) Você conhece a história contada nessa fábula? Reconte-a brevemente e, se não conhecer, peça aos colegas ou ao professor que a reconte(m).

1. b) Uma cigarra canta durante todo o verão, enquanto a formiga trabalha, armazenando comida. Quando chega o inverno, a cigarra fica no frio e sem comida, enquanto a formiga vê seu esforço recompensado, pois tem suprimento suficiente para enfrentar o inverno. A cigarra pede ajuda à formiga e não é atendida.

2. Releia estes versos:

A formiga é só trabalho.
A cigarra é só cantiga.

a) Há, nos versos, duas das figuras de linguagem estudadas neste capítulo. Identifique-as e explique-as.

b) O uso das duas figuras de linguagem apontadas no item anterior contribui para a construção de sentidos na história contada. Justifique essa afirmação com base na função das duas figuras.

2. a) Há metáfora quando a formiga é equiparada a trabalho e quando a cigarra é equiparada a cantiga; há antítese na contraposição entre trabalho e cantiga (que, no contexto, é relacionada a lazer, folga).
b) A metáfora e a antítese resumem o perfil antagônico das personagens: a cigarra só quer saber de cantar, enquanto a formiga só trabalha. Esse antagonismo entre o perfil das personagens é essencial para o desfecho da história.

3. O poema de José Paulo Paes tem um final inesperado quando comparado ao da história original contada na fábula.

a) Justifique essa afirmação.

b) Identifique no poema os versos em que tem início a mudança que acontece em relação ao final da história original.
Mas sem a cantiga / da cigarra

3. a) No poema, a ação de cantar, em vez de ser malvista e levar a cigarra a ser considerada preguiçosa, é valorizada e vista como uma forma de trabalho, uma atividade que contribui para que o trabalho da formiga seja menos penoso.

Semântica e discurso

BNCC

Competência geral: 3
Competências específicas de Linguagens: 1, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 7, 9
Habilidades: EF69LP02, EF69LP17, EF69LP54, EF67LP08, EF67LP38

Atividade 1

Se considerar conveniente, leia para os alunos uma das versões da fábula "A cigarra e a formiga", como esta, de La Fontaine:

A cigarra e a formiga

Cantou muito a cigarra
Só fez farra
Durante todo o verão.

Chega o inverno, e então
Com a despensa vazia
Acabou-se a alegria.

"Vou procurar uma amiga
Minha vizinha, a formiga!"
E foi pedir emprestado
Qualquer comida, um bocado.

"Mas quando o verão voltar
Voltarei para pagar
Pode estar certa, eu garanto
Vou recuperar meu canto".

A formiga, renitente
Disfarçou, olhou de lado
E deu logo seu recado
à cigarra imprevidente:

"Eu cuidei do meu cantinho
Tu cantavas toda hora...
Escolheste teu caminho
Tudo bem, pois dança agora..."

LA FONTAINE. *O melhor de La Fontaine*: fábulas. Tradução e adaptação de Nílson José Machado. São Paulo: Escrituras, 2012. p. 17-18.

Atividade 4, item a

Mesmo que os alunos não saibam que a palavra pode ser usada com esse significado em contextos de informalidade, incentive-os a inferir o sentido do termo com base no contexto. Se considerar oportuno, peça a eles que procurem pela palavra **barra** no dicionário e confiram as diferentes possibilidades de sentido dela. Comente que, neste verso, em que o sentido da fábula em si é alterado, a linguagem também sofre uma alteração com o uso de **barra**, já que nos versos anteriores a linguagem é menos informal.

Não escreva no livro.

4. a) No contexto do poema, a palavra **barra** significa algo penoso, difícil.
b) Espera-se que os alunos respondam que não, porque ele só ganha sentido quando se chega aos versos finais, nos quais o final original da fábula é alterado.
5. a) Incentivar a doação de brinquedos para serem distribuídos no Dia das Crianças.
b) A crianças que tenham brinquedos para doar.
c) O importante é os alunos observarem que os brinquedos parecem estar novos, bem conservados, ou seja, em condições de serem aproveitados por quem os receber. Assim, procura-se sinalizar a importância de doar brinquedos em bom estado.

4. Releia os últimos versos do poema.

Mas sem a cantiga
da cigarra
que distrai da fadiga,
seria uma **barra**
o trabalho da formiga!

Filipe Rocha/Arquivo da editora

a) Observe a palavra em destaque. Qual é o significado dela no contexto do poema?

b) A palavra **barra** também é empregada no título do poema. Você acha que seria possível compreender o título antes de ler o poema completo? Justifique.

c) Na construção dos dois últimos versos foi utilizada uma das figuras de linguagem estudadas neste capítulo. Qual é essa figura? Inversão.

d) Discuta com os colegas e o professor e conclua: De que forma o uso dessa figura contribui para a construção de sentidos no poema? A inversão contribui para o ritmo e possibilita a rima com o antepenúltimo verso.

Leia o cartaz a seguir e responda às questões 5 e 6.

Andriel Coutinho/Iara Nunes /Acieg

Cartaz de campanha de doação de brinquedos para o Dia das Crianças.

Seu velho amigo guardado pode ser a nova alegria de uma criança!

5. A propósito do cartaz, responda às questões a seguir.

a) Que finalidade ele tem?

b) A quem ele se dirige?

c) Explore a linguagem não verbal usada em sua construção: Em que condições parecem estar os brinquedos ilustrados na caixa de doação? O que isso pode indicar a respeito do que será doado?

6. Releia o texto da parte inferior do cartaz, à esquerda.

a) Das figuras de linguagem estudadas neste capítulo, duas estão presentes no texto. Identifique-as. Metáfora e antítese.

b) Discuta com os colegas e o professor e conclua: Qual é a contribuição de cada uma dessas figuras para a construção de sentidos do texto do cartaz?

6. b) A antítese, ao opor os termos **velho** e **nova**, ressalta que um brinquedo antigo para uma criança pode ser novo para outra. A metáfora, ao associar **velho amigo** a **nova alegria**, reforça a ideia expressa na antítese, evidenciando que é possível transformar algo já antigo, velho, possivelmente desgastado e sem uso, em algo novo e que proporcione alegria a uma criança que não tem brinquedos.

DE OLHO NA ESCRITA

Não escreva no livro.

DÍGRAFO E ENCONTRO CONSONANTAL

Você provavelmente já estudou casos em que uma palavra tem duas letras representando um único som. Também já observou casos em que há duas consoantes, uma seguida da outra, em uma mesma palavra. Para retomar esses estudos, releia, a seguir, um trecho da peça teatral do início do capítulo.

VISCONDE: Olá, garotos! A vovó Benta pode nos contar muitas coisas das fábulas, ou melhor, quem sabe até algumas fábulas.

EMÍLIA: Sentem, todos, estou justamente interessada em escutar a Dona Benta contar suas histórias. Sem falar que, nesse mundo mágico em que vivemos, criaturas interessantes nos ensinam a prática do bem conviver o tempo todo.

Observe estas palavras do texto e responda às questões 1 a 4.

melhor quem interessada criaturas prática

1. Faça a separação das sílabas dessas palavras e indique quantas sílabas tem cada uma delas.
Me-lhor (2); quem (1); in-te-res-sa-da (5); cri-a-tu-ras (4); prá-ti-ca (3).
2. Quantas vogais há em cada sílaba? Todas as sílabas têm a mesma quantidade de letras? Explique. Há uma vogal em cada sílaba. Nem todas as sílabas têm a mesma quantidade de letras, há sílabas de 1 (**a**), de 2 (**me**, **in**, **te**), de 3 (**res**, **prá**) e de 4 (**lhor**, **quem**) letras.
3. Observe as sílabas que contêm as seguintes sequências de letras: LH, QU, CR e PR. Observe também a sequência SS em sílabas separadas. Fale essas sílabas em voz alta, troque ideias com os colegas e o professor e conclua:
   a) Em quais delas as duas letras, quando pronunciadas, mantêm o som individual de cada uma? CR, PR.
   b) E em quais delas as duas letras, quando pronunciadas, correspondem a um único som? LH, QU, SS.
4. Agora observe a primeira sílaba da palavra **interessada**. Leia-a em voz alta, troque ideias com os colegas e o professor e conclua: A vogal I seguida de N representa o mesmo som da vogal I sozinha ou um som diferente? A vogal I na sílaba **in** representa um som diferente do representado pela vogal I sozinha.

Verificamos que:

- em cada uma das palavras do par **criaturas** – **prática** há uma sequência de consoantes (CR e PR) que representam sons diferentes, ou seja, quando uma pessoa as pronuncia, emite o som de cada consoante da sequência; são casos de **encontro consonantal**;
- em cada uma das palavras do conjunto **melhor** – **quem** – **interessada**, há uma sequência de letras que, quando pronunciada, corresponde a um único som: as letras L e H, juntas, representam o som que se lê na sílaba **lhe** da palavra **aco<u>lhe</u>dor**, ao passo que as letras Q e U, juntas, representam o som que se lê na sílaba **que** da palavra **es<u>que</u>cido**; a letra S, por sua vez, quando duplicada, representa o som que se lê em **pê<u>sse</u>go**, mas também em **<u>se</u>lo**, palavra escrita com apenas um S. Por fim, as letras I e N, juntas, representam uma alteração no som da vogal, que passa a ser nasalizada. Nesses casos, ocorre **dígrafo**.

> **Encontro consonantal** é a sequência de consoantes em uma mesma palavra em que ambas são pronunciadas.
>
> **Dígrafo** é a combinação de duas letras que representam um único som.

De olho na escrita

Dígrafo e encontro consonantal

> **BNCC**
> Competência específica de Linguagens: 2
> Competência específica de Língua Portuguesa: 2
> Habilidades: EF69LP03, EF69LP05, EF69LP56, EF67LP32

Esta seção retoma algumas habilidades já estudadas pelos alunos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo elas: EF02LP05, EF03LP01, EF03LP03, EF04LP01.

Chame a atenção dos alunos para o fato de que, na separação de sílabas das palavras escritas com SS ou com RR, essas letras ficam em sílabas diferentes; por exemplo: **pás-sa-ro**; **ar-roz**.

Ressalte que as letras M e N, antecedidas de vogal na sílaba, provocam nasalização. Segundo Celso Pedro Luft: "Também as vogais nasalizadas, do ponto de vista fonético (não fonológico), se apresentam como dígrafos (vocálicos) [...]" (LUFT, C. P. *Grande manual de ortografia*. São Paulo: Globo, 2012. p. 10).

Se considerar oportuno, comente com os alunos que alguns encontros consonantais são na mesma sílaba, como em **li-vro**, **blu-sa**, mas há casos em que ocorrem em sílabas distintas, como em **pac-to**, **ad-mi-tir**.

Atividade 4

Chame atenção dos alunos para a diferença do som representado pela vogal I com e sem nasalização. Use como exemplo outras palavras do texto, como **linda** e **lida**, pedindo a eles que comparem o som representado pela vogal I nessas palavras.

Exercícios

Atividade 2, item a

Sugira aos alunos que pronunciem as palavras com as narinas ou com uma das narinas tampadas para sentirem quando ocorre a nasalização. Por exemplo: ao pronunciar **umbu**, eles vão sentir que o ar fica retido no nariz em **um**, mas o mesmo não ocorre em **bu**.

Atividade 3, item c

Explore o sentido corriqueiro da expressão "ganhar um troco", ou seja, ganhar um dinheiro qualquer.

Atividade 3, item d

Incentive os alunos a formular explicações e compartilhar entre si. Comente com eles que, ao explorar o humor, a tira se aproxima do poema estudado, que também subverte a fábula ao propor que o canto da cigarra entretém as formigas, mas, ao contrário da fábula e do poema, a tira mostra que a cantoria da cigarra para entreter as formigas também tem a intenção de trazer para ela "um troco", uma recompensa.

Exercícios

1. Leia em voz alta as palavras a seguir.

bossa | malha | chinelo | desça
sangue | descer | carro | exceto

a) Copie-as no caderno, circulando os dígrafos de cada uma delas. Bo**ss**a, ma**lh**a, **ch**inelo, de**sç**a, san**gu**e, de**sc**er, ca**rr**o, e**xc**eto.

b) Observe os dígrafos circulados por você no item **a** e conclua: Quais deles representam o mesmo som quando lidos em voz alta? SS, SC, SÇ, XC

2. Agora, leia em voz alta estes pares de palavras:

samba, manteiga | tempo, pente | imposto, incolor
som, geringonça | umbu, mundo

a) Em todas as palavras lidas, há vogais nasalizadas. Copie as palavras no caderno e circule essas vogais em cada uma delas. S**a**mba, m**a**nteiga / t**e**mpo, p**e**nte / **i**mposto, **i**ncolor / s**o**m, ger**i**ng**o**nça / **u**mbu, m**u**ndo.

b) Observe, em cada palavra, as vogais que você circulou no item **a** e conclua: Quais letras são usadas na escrita para representar a nasalização dessas vogais? As letras M e N.

Leia esta tira para responder às questões 3 e 4:

GONSALES, Fernando. Níquel Náusea. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 30 jun. 2002. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/quadrin/f33006200202.htm. Acesso em: 6 maio 2022.

3. A tira faz referência à fábula "A cigarra e a formiga", que você já estudou neste capítulo, ao ler um poema de José Paulo Paes sobre essa história.

a) Indique no caderno qual dos trechos a seguir, extraídos do poema, é representado na tira.

I. "Enquanto a formiga / carrega comida"

II. "A formiga é só trabalho / A cigarra é só cantiga."

III. "a cantiga / da cigarra / que distrai da fadiga" x

b) Segundo a tira, qual é o motivo pelo qual a cigarra canta? Ela parece feliz em cantar? Justifique sua resposta com base no texto. Ela canta para "ganhar um troco". Ela não parece feliz, pois sua expressão no segundo quadrinho é de desânimo e tédio.

c) Considerando a história da fábula, o que seria "um troco" ao qual a cigarra se refere no segundo quadrinho?

d) Considerando suas respostas anteriores, explique como o diálogo com a fábula contribui para a construção do humor na tira. A tira constrói humor ao subverter a história da fábula, sugerindo que a cigarra canta não porque é de sua natureza, mas para entreter as formigas e tirar benefício dessa situação.

4. Diversas palavras empregadas na tira contêm dígrafos e encontros consonantais.

a) Copie no caderno as que têm dígrafos, circulando-os em cada uma. Traba**lh**o, traba**lh**ar, traba**lh**oso, hu**rr**a, ciga**rr**a, ga**nh**ar, **um**.

b) Copie no caderno as que têm encontros consonantais, circulando-os em cada uma. **Tr**abalho, ena**lt**ece, **gl**orioso, **tr**abalhar, **tr**abalhoso, **pr**a, **tr**oco.

3. c) Possibilidade de resposta: "Um troco" pode ser um dinheiro recebido em troca da cantoria para as formigas. Também é possível dizer, considerando a história da fábula, que "um troco" seria uma parte da comida que a formiga armazenou.

1. a) No texto teatral lido, as rubricas são inseridas entre parênteses e em negrito.
b) As rubricas indicam a música que deve ser tocada durante a entrada dos atores, qual deve ser a movimentação deles no palco, a expressão facial ou a emoção que a voz deve carregar em determinadas falas, os objetos que devem estar em cena, etc.

TEXTO DRAMÁTICO: CONSTRUÇÃO E RECURSOS EXPRESSIVOS

No início do capítulo, você leu uma adaptação para a linguagem do teatro que Cristiane F. Arrais fez da fábula contada por Monteiro Lobato.

Vamos, agora, estudar mais a fundo como é o texto dramático, também conhecido como texto teatral. Volte a essa adaptação e responda às questões a seguir.

1. O texto dramático serve de base para que os profissionais do teatro (atores, diretores – as pessoas que orientam a encenação –, cenógrafos, figurinistas, iluminadores, entre outros) levem a peça ao palco. Para isso, nos textos dramáticos, existem as **rubricas**, que são indicações de como devem ser o cenário, as luzes, a música, os ruídos, a movimentação e a interpretação dos atores no palco, os gestos, etc.

a) No texto teatral que você leu, como são inseridas as rubricas (com que tipo de pontuação, recursos gráficos)?

b) Que tipo de informação as rubricas utilizadas adicionam ao texto lido?

Reprodução/Cia. Pinheiro Produções Artísticas

Cena da peça teatral *Sítio do Picapau Amarelo*, encenada pela Cia. Pinheiro Produções Artísticas. Goiânia, em 2019.

2. Nos textos teatrais, são utilizados recursos formais para indicar qual é o personagem que está falando. Que recursos foram utilizados no texto lido? O nome do personagem foi colocado em letras maiúsculas e em negrito. Além disso, depois do nome foram usados dois-pontos.

3. Em textos dramáticos, as características dos personagens vão sendo percebidas por meio dos diálogos e das ações deles. **3. a)** Espera-se que os alunos respondam que Dona Benta parece ser uma senhora que adora contar histórias para crianças e se deixa levar pelo mundo da fantasia. Aceite outras possibilidades de resposta, desde que coerentes com o comportamento da personagem no texto lido.

a) Como você imagina que seja Dona Benta, pelo que ela diz e pelo modo como diz?

b) E o leão? Espera-se que os alunos respondam que o leão parece ser bravo e mal-humorado. Aceite outras possibilidades de resposta, desde que coerentes com o comportamento do personagem no texto lido.

c) E a raposa? Espera-se que os alunos respondam que a raposa parece ser envolvente, falsa e perigosa. Aceite outras possibilidades de resposta, desde que coerentes com o comportamento da personagem no texto lido.

4. Da mesma forma que outros textos narrativos ficcionais, como o conto e a fábula, o texto dramático também apresenta uma história com personagens e fatos que acontecem em determinado tempo e lugar. No texto teatral lido: **4. a)** Sim, o texto indica que Dona Benta senta-se em sua cadeira de balanço, o que sugere que a cena se passa na casa dela. Na fábula, a indicação de que o leão está sentado em seu trono sugere que as cenas se passam no castelo do leão, que fica em lugar indeterminado, mas deduz-se que seja em uma floresta ou lugar encantado, pois é onde todos os animais moram.

a) Há elementos que sugerem onde ocorrem os fatos vividos pelos personagens do Sítio do Picapau Amarelo? E onde ocorrem os fatos da fábula contada por Dona Benta? Justifique citando exemplos.

b) Há indicações no texto de quando aconteceram os fatos narrados? Não. Tanto na situação vivida pelos personagens do Sítio do Picapau Amarelo quanto na fábula, não há indicações temporais precisas sobre o momento em que ocorrem os fatos. A história contada por Dona Benta começa com a expressão "Certa vez", que indefine o tempo.

Produção de texto

Texto dramático: construção e recursos expressivos

BNCC
Competências específicas de Linguagens: 1, 2
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2
Habilidades: EF69LP47, EF67LP27, EF67LP29

Atividade 1, item a

Comente que pode haver variações na forma de introduzir as rubricas. Elas podem ser escritas, por exemplo, em itálico e entre colchetes, mas o importante é que exista algum tipo de recurso gráfico que facilite a identificação das rubricas e ajude o leitor a diferenciá-las das falas dos personagens.

Atividade 2

Comente que, assim como no caso das rubricas, os recursos gráficos utilizados para indicar o personagem que fala nos textos teatrais podem variar, mas é comum usar todas as letras maiúsculas no nome dos personagens, para facilitar a rápida identificação.

Aproveite para retomar com os alunos o conceito de discurso direto e discurso indireto (habilidade EF35LP30 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), destacando que o teatro se faz com diálogos. Logo, o discurso direto tem um papel fundamental na construção do texto.

Atividade 3

Comente que, nos textos dramáticos, embora normalmente não haja narrador, excepcionalmente pode haver um que situe os fatos e caracterize os personagens, principalmente no início da peça teatral.

Atividade 5

Os alunos já estudaram verbos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Verifique, antes de responderem à questão, se eles se lembram desse conceito. Caso não, retome com eles o conceito a partir de situações concretas do próprio texto lido.

Atividade 8

a) Pessoas de todas as idades, que gostam de literatura e teatro, e as pessoas envolvidas na encenação da peça (atores, diretores, figurinistas, iluminadores, cenógrafos, etc.).

b) Entreter, promover emoções e reflexões e orientar os profissionais envolvidos na encenação.

c) Em livros, pela internet ou materiais impressos que circulam entre os profissionais responsáveis pela encenação.

d) Ele se estrutura por meio de atos e cenas, que são compostas por rubricas e falas dos personagens.

e) Tal qual acontece em narrativas ficcionais em geral, o texto dramático costuma apresentar situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

f) A linguagem é adequada aos personagens e à situação que eles vivem.

g) Todos esses detalhes são indicados por meio de rubricas.

6. d) A iluminação. Na transição entre as cenas, as rubricas indicam que o palco escurece. Deixe que os alunos levantem hipóteses para explicar a utilização do recurso. Espera-se que eles percebam que o recurso é utilizado para que possa haver a mudança do cenário, ou seja, a alternância entre a presença da cadeira de Dona Benta, do trono do leão e a ausência deles.

5. Em textos narrativos ficcionais, em geral, são narrados fatos que já aconteceram. Para isso, é comum o narrador empregar verbos no passado, como **disse**, **falou**, **vivia**, etc. Observe os verbos empregados nas rubricas do texto teatral lido.

a) Que tempo verbal predomina nas rubricas? Predomina o tempo presente.

b) Converse com os colegas e o professor e conclua: Por que há o predomínio desse tempo verbal nas rubricas? Abra a discussão com a turma. Deixe que os alunos levantem hipóteses, validando possíveis explicações desde que sejam coerentes. Espera-se que eles concluam que nas rubricas predomina o tempo presente porque elas indicam ações que devem acontecer no momento da encenação da peça.

6. O texto dramático costuma ser organizado em **atos** e **cenas**. Ato é cada uma das partes em que se divide um espetáculo de teatro, ópera ou dança, por exemplo. É comum que espetáculos de curta duração tenham um único ato. Cada ato divide-se em cenas, que são as unidades de ação da peça, organizadas pela entrada e saída de atores do palco ou pela mudança de cenário, por exemplo.

6. c) Sim, os elementos que indicam a mudança do espaço cênico entre as cenas são: a presença da cadeira de balanço de Dona Benta, que indica o espaço onde ocorrem as ações dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo (cenas 1 e 5); o trono do leão, que indica o espaço onde ocorrem as visitas dos animais ao rei (cenas 2 e 4); a ausência do trono e da cadeira, que indica o espaço onde o lobo encontra a raposa antes de levá-la ao rei (cena 3).

a) Em quantos atos se organiza o texto dramático lido? Em um único ato.

b) E quantas cenas estruturam o texto? Cinco cenas.

c) Na mudança entre as cenas, há alterações no cenário? Que elementos indicam a mudança do espaço cênico?

d) Que recurso cênico é indicado nas rubricas para marcar a transição entre uma cena e outra no texto? Por que você acha que esse recurso é utilizado?

7. Observe a linguagem dos personagens do texto dramático lido. Como ela se caracteriza? Ela é adequada ao perfil dos personagens? Há variação no grau de formalidade dependendo do contexto das cenas? Justifique com exemplos do texto.

8. Com a orientação do professor, junte-se a alguns colegas para resumir as características básicas do texto dramático. Para isso, copiem o quadro a seguir no caderno e respondam às questões de acordo com o que perceberam do texto dramático em estudo ou de outros textos conhecidos.

7. A linguagem é adequada ao perfil de cada personagem, e o grau de formalidade varia de acordo com o contexto das cenas. A linguagem de Emília, Narizinho e Pedrinho, por exemplo, é mais descontraída. A linguagem de Visconde de Sabugosa e Dona Benta é um pouco mais cuidada. A linguagem da coelha é mais formal quando ela dirige-se ao leão e mais informal quando ela comenta a proposta da onça de dar uma carona para ela. A linguagem do macaco é mais informal, ele parece ser mais íntimo do leão. Já a linguagem do lobo e da raposa se mostra mais formal, cerimoniosa, pois ambos parecem bajular o rei.

Ver respostas no Manual do Professor.

	Texto dramático: construção e recursos expressivos	
a)	Quem são os interlocutores do texto dramático?	
b)	Qual é o objetivo desses textos?	
c)	Por onde circulam?	
d)	Como o texto dramático se estrutura?	
e)	Quais são as partes do enredo?	
f)	Como é a linguagem do texto dramático?	
g)	Como são indicados no texto detalhes relacionados ao espaço, ao tempo, à iluminação, aos recursos sonoros e à própria encenação?	

AGORA É A SUA VEZ

TEXTO DRAMÁTICO

Ao final desta unidade, no **Intervalo**, você e os colegas vão participar do evento **Histórias de hoje e sempre**, no qual vão lançar um livro de contos e apresentar peças teatrais para a comunidade escolar. Por isso, é preciso começar a produzir os textos teatrais.

Forme um grupo com alguns colegas e escolham, na biblioteca da escola, uma fábula para adaptá-la para a linguagem teatral. Para isso, leiam várias fábulas até chegarem a uma conclusão sobre qual é mais adequada para o grupo. Há, a seguir, uma pequena lista de fábulas conhecidas, mas, se preferirem, poderão escolher outra.

- “A tartaruga e a lebre”.
- “A cigarra e a formiga”.
- “O sapo e o boi”.
- “O ratinho da cidade e o ratinho do campo”.
- “A raposa e as uvas”.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

Planejamento do texto

- Lembrem-se de que o texto dramático é produzido para ser encenado. Por isso, escolhida a fábula, pensem se vão organizar o texto em um único ato ou em mais de um. Procurem levar em conta a quantidade de cenas necessárias para redigir toda a história.
- Definam se vai ser necessário fazer alguma adaptação no enredo da fábula original; por exemplo, incluir ou eliminar algum personagem, escrever novos diálogos, já que não há narrador e o texto deve ser basicamente dialogado.
- Considerem a sequência dos acontecimentos da história, imaginando a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho.

Escrita

- Planejados os momentos e os elementos de seu texto dramático, organizem a história de modo dinâmico, com diálogos criativos e atraentes, que prendam a atenção dos espectadores.
- Lembrem-se de que se trata de um texto para ser falado. Então a linguagem pode ser mais parecida com conversas reais, de acordo com o perfil dos personagens.
- Adotem uma única forma para indicar quem fala; por exemplo, o nome do personagem todo em letras maiúsculas e negrito, isolado por travessão ou dois-pontos.
- Elaborem rubricas para indicar a movimentação, os gestos e a expressão facial e corporal dos atores, o cenário, a iluminação, os efeitos sonoros, etc.
- Escolham um título para o texto que dê alguma pista sobre o enredo e que desperte o interesse do leitor e do público.

Agora é a sua vez
Texto dramático

BNCC
Competências gerais: 3, 4
Competências específicas de Linguagens: 3, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 5
Habilidades: EF69LP50, EF69P51, EF69P53, EF69P54

Sugere-se a formação de grupos de cinco a sete alunos, mas essa quantidade pode variar dependendo do número de alunos da turma.

Leve os alunos à biblioteca da escola para que possam consultar livros com fábulas e peças teatrais. Além de escolherem a fábula mais adequada, eles poderão observar outros exemplos de organização do texto teatral, de indicação de fala dos personagens, de rubricas, etc.

Entre outras possibilidades, você poderá sugerir que pesquisem as *Fábulas*, de Esopo (Companhia das Letrinhas), e as peças teatrais de Maria Clara Machado, que, inclusive, chegou a adaptar contos e fábulas para a linguagem teatral. Também é possível recomendar uma pesquisa na internet sobre as fábulas de Esopo (disponíveis em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=121614; acesso em: 7 dez. 2021).

Planejamento do texto

Leia as orientações desta etapa com os alunos, perguntando, a cada item, se ficaram com alguma dúvida. Depois, retome com eles o quadro feito na atividade 8 da subseção **Texto dramático: construção e recursos expressivos**, com as características do texto dramático. Peça a eles que a releiam pensando na produção que estão planejando.

Escrita

Circule pela sala de aula e observe se os alunos estão conseguindo construir o texto. Ajude-os com o processo de escrita, orientando-os a inserir as rubricas e delimitar as indicações de fala dos personagens.

Reforce a importância dos diálogos como meio de conferir vivacidade e dinamismo aos diálogos entre os personagens.

Avalie se a adaptação da história que estão criando apresenta coerência interna e mantém certa fidelidade em relação à original.

Revisão e reescrita

Peça aos grupos que troquem as produções entre si e façam correções e sugestões de melhoria com base nos tópicos relacionados nessa etapa. Oriente-os a observar a pontuação, a ortografia e a acentuação.

Solicite que observem se a sequência das cenas prende a atenção do leitor. Depois de fazerem as correções necessárias, recolha as produções para fazer a leitura delas e conversar com os alunos.

Leitura dramática

Quando considerar conveniente, promova uma sessão de leitura dramática dos grupos para a turma. Essa leitura pode ser um momento para a turma toda definir quais peças realmente serão encenadas em **Intervalo**. Assim, os alunos poderão fazer a escolha de acordo com as preferências deles em relação aos textos produzidos, a realidade da escola, entre outros fatores.

Revisão e reescrita

Troquem a primeira versão do texto dramático com a de outro grupo, para que possam observar os seguintes aspectos:

- O texto foi escrito com correção gramatical e ortográfica?
- A sequência dos acontecimentos está coerente? Há um encadeamento entre os fatos ocorridos?
- Os diálogos estão bem estruturados, soando de forma natural e dinâmica?
- As rubricas indicam com clareza o cenário, a iluminação, a movimentação dos atores, os efeitos sonoros, etc.?
- As falas estão bem delimitadas, com indicação do nome do personagem todo em letras maiúsculas e negrito, isoladas por travessão ou dois-pontos?
- O enredo básico da fábula original foi mantido?
- O título da peça desperta o interesse do leitor e do público?
- Com base nas observações e sugestões do(s) colega(s), façam as correções necessárias e passem o texto a limpo.

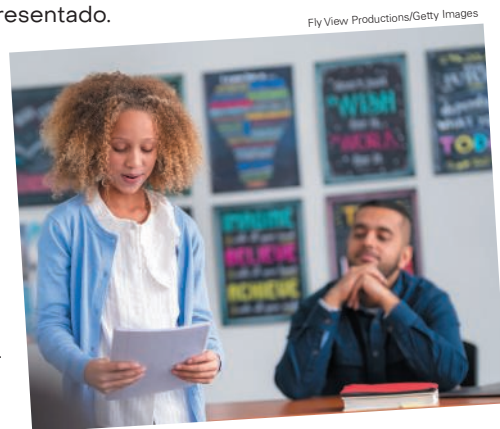
- Guardem a versão final de seu texto para publicá-la no evento **Histórias de hoje e sempre** e compartilhá-la com a comunidade; depois, dependendo do que você e os colegas decidirem na organização do evento, a peça também poderá ser encenada.

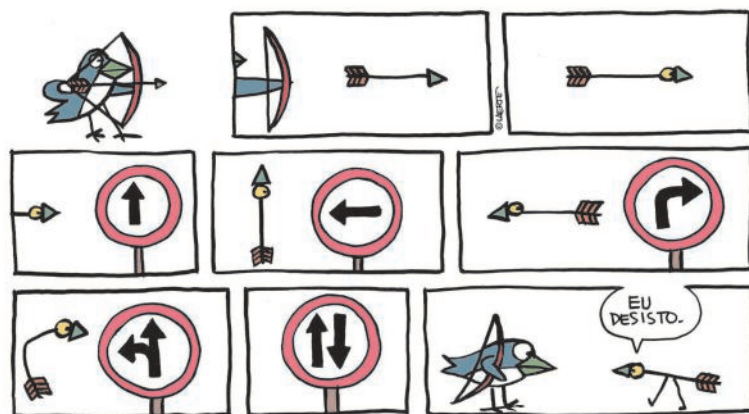
Leitura dramática

Antes de a turma decidir quais peças vão ser levadas ao palco, todos os grupos devem fazer a **leitura dramática** do texto a ser apresentado, semelhante à leitura que você realizou em **Oralidade em foco**. Para isso, sigam as mesmas orientações sugeridas em **Oralidade em foco**, com especial atenção às seguintes etapas:

1. Leiam, individualmente, todo o texto a ser representado.
2. Reunidos diante dos demais colegas, leiam a peça em voz alta, cada um dizendo as falas do personagem que irá representar.
3. Façam uma terceira leitura dramatizando, isto é, buscando a voz ideal do personagem, o jeito próprio que ele tem de falar. Busquem falar com a altura e a ênfase adequadas, dependendo das situações. Enfim, imaginem-se no palco, falando diante da plateia.

Fly View Productions/Getty Images

Essas preparações poderão ajudar vocês no momento de encenar a peça, conforme sugerido em **Intervalo**.

PASSANDO a limpo

1. Leia esta tira de Laerte:

LAERTE. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 13 out. 2012. Folhinha.

A flecha lançada pelo personagem procura seguir os sentidos indicados pelas placas de trânsito. A desistência da flecha, anunciada no último quadrinho, deve-se:

a) à pouca força de vontade que ela tem.

b) à incompreensão do significado dos sinais.

c) às alterações constantes de sentido indicadas nas placas e, portanto, da mensagem.

d) à impossibilidade de seguir, ao mesmo tempo, os dois sentidos indicados na placa do antepenúltimo e do penúltimo quadrinho. x

2. Leia a tirinha:

BROWNE, Dik. Hagar, o Horrível. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 17 nov. 2013.

O humor do cartum está no fato de que a situação, como um todo, é:

a) adequada para o elogio que Hagar faz à capacidade de iniciativa do responsável pela ponte.

b) confortável para Hagar, desde que ele faça o pagamento exigido para a utilização da ponte.

c) mal compreendida por Hagar.

d) imprópria para uma reflexão sobre a capacidade de iniciativa do responsável pela ponte. x

Passando a limpo

Esta seção apresenta questões concebidas nos moldes de exames de larga escala. Para mais orientações sobre a proposta, consulte as **Orientações gerais** deste Manual.

BNCC

Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 4, 7
Habilidades: EF69LP03, EF69LP04, EF69LP05, EF69LP55, EF67LP08

Atividade 1

Os descritores trabalhados são: 4 – Inferir uma informação implícita em um texto; 5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).

Atividade 2

Os descritores trabalhados são: 5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.); 16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Atividade 3

O descritor trabalhado é: 13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Atividade 4

O descritor trabalhado é: 4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

3. Leia esta mensagem:

Bm dia amor! Blz?

Vc gostou du poema q excrevi? q q é isso! Kkkkk

Meu ptgues naum eh tam bm assim, mais pratiku mto no Face e Skype.

Ih karamba: a prof tev um treko qdo leu. :D

To cum xaudade. :*

Qual trecho a seguir está reproduzido de acordo com a norma-padrão?

a) Bom dia, amor! Está tudo bem? x

b) Você gostou do poema que excrevi?

c) A professora teve um treko quando leu. (gargalhada)

d) Tô com saudade. (beijo)

4. Leia, a seguir, as conclusões de uma pesquisa sobre o uso, por estudantes, da linguagem do mundo virtual.

[...]

Já os educandos garantem que o miguxês (linguagem entre amigos) das salas de bate-papo é uma atividade escrita, prazerosa, e revelam suas opiniões:

— que os alunos devem utilizar tais recursos para agilizar a conversa;

— [...] não prejudica o aprendizado da língua culta, pois [os alunos] devem distinguir que a linguagem usada na escola é diferente da [linguagem da] internet;

— destacam que os professores não aceitam abreviações nas provas, trabalhos e redações, portanto é bom evitá-las;

— [...] devem se qualificar utilizando as formas padrão da escrita, para não se saírem mal nas provas;

— devem saber que cada variante linguística e de comunicação tem seu espaço para se manifestar — quando estão em lugares mais requintados não falam da mesma forma de quando estão com os amigos;

— que é difícil escrever com letra cursiva, abreviando as palavras — o mais fácil é escrever corretamente.

BARROS, Jussara de. Escrita de internet: uma nova visão. *Brasil Escola*. Disponível em: www.brasilescola.com/educacao/escrita-internetuma-nova-visao.htm. Acesso em: 14 abr. 2022.

De acordo com essas conclusões, pode-se afirmar que os jovens:

a) usam a escrita da linguagem da internet em qualquer situação.

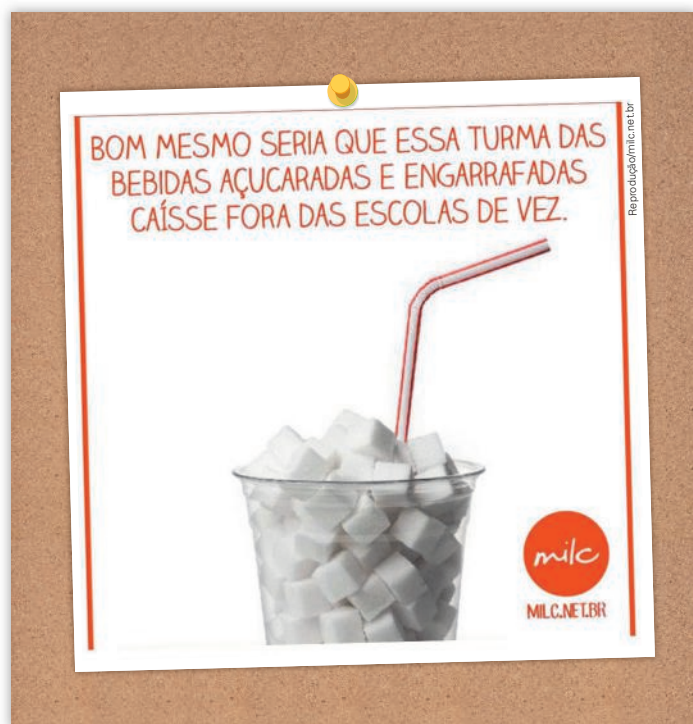
b) sabem que os diferentes usos da linguagem devem se adequar às diferentes situações. x

c) preferem, na escola, usar sempre a linguagem da internet, pelo fato de ela ser mais prática e prazerosa.

d) consideram que o uso contínuo da linguagem da internet tem lhes trazido prejuízo no aprendizado da norma-padrão.

5. Leia a propaganda a seguir:

Reprodução/milc.net.br

Banco de imagens/Arquivo da editora

MOVIMENTO INFÂNCIA LIVRE DE CONSUMISMO (MILC). Refrigerantes fora da escola, bom para quem? Disponível em: https://milc.net.br/2016/06/refrigerantes-fora-da-escola-bom-para-quem/#.YlhWdOjMLIU. Acesso em: 14 abr. 2022.

A finalidade principal da propaganda é:

a) criticar os alunos por consumirem bebidas açucaradas e engarrafadas na escola.

b) incentivar os alunos a consumir bebidas açucaradas e engarrafadas somente em casa.

c) orientar os pais a incentivar os filhos a consumir bebidas mais saudáveis.

d) criticar a venda de bebidas açucaradas e engarrafadas nas escolas. x

Atividade 5

Os descritores trabalhados são: 5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.); 4 – Inferir uma informação implícita em um texto; 12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Converse com os alunos sobre o anúncio e a crítica que ele apresenta a respeito da venda de refrigerantes e bebidas açucaradas nas escolas. Incentive a reflexão crítica sobre o tema e seus impactos na saúde de crianças e adolescentes. Discuta também a relação entre o texto e a imagem e como esses elementos se integram para construir os sentidos do texto.

BNCC

Competências gerais: 3, 4, 5, 9, 10
Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 5, 6
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 10
Habilidades: EF69LP46, EF69LP52, EF69LP54

Sugerimos que o desenvolvimento da atividade proposta em **Intervalo** siga os passos da aprendizagem baseada em projetos (ABP). Para mais informações sobre essa proposta e como desenvolvê-la, consulte as **Orientações gerais** do Manual do Professor.

Atividade preparatória

Para conhecer uma proposta de atividade preparatória, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Atividade 1

É importante que a discussão aconteça de maneira respeitosa e organizada, com alternância dos turnos de fala, de modo que todos tenham a oportunidade de defender seus pontos de vista com harmonia e baseando-se em argumentos sólidos. Oriente os alunos a considerarem opiniões e pontos de vista diferentes e explique que o uso de certas expressões ajuda a demonstrar respeito ao apresentar argumentos divergentes; por exemplo, “Compreendo seu ponto de vista, mas penso que...”, entre outras. Essa atitude deve ser incentivada e desenvolvida a fim de favorecer o pluralismo de ideias, o diálogo respeitoso e a cultura de paz entre os alunos e entre eles e a comunidade escolar e a sociedade de modo geral.

Atividade 2

Ao organizar as tarefas, procure distribuí-las considerando as habilidades e preferências dos alunos, de modo que eles se sintam confortáveis para executar as demandas atribuídas a eles.

Na produção dos convites e do livro, é possível realizar um trabalho interdisciplinar com Arte, sejam eles impressos, sejam digitais. Para a opção em formato digital, procurem programas de computador e *sites* que auxiliem na montagem dos arquivos e, se julgarem conveniente, criem uma identidade visual para a mostra, definindo uma paleta de cores, tipos de letra e até mesmo um logotipo que possa ser utilizado em todas as peças de divulgação. Além dos convites, também é possível confeccionar cartazes, folhetos, entre outros meios de divulgação.

Para a confecção da capa do livro, retome com os alunos o trabalho de leitura da capa de livro realizada no capítulo 2, chamando atenção para a análise do uso das linguagens verbal e não verbal, das cores utilizadas, dos tipos de letra, das informações presentes na capa, etc. É possível, ainda, dividir os alunos em pequenos grupos para que cada um faça uma proposta de capa. A capa definitiva poderá ser escolhida, na turma ou em toda a escola, por meio de votação.

Dependendo do número de cópias a ser feito, é possível ainda, no dia da mostra, ser organizado um momento de autógrafos, para que os alunos assinem os exemplares uns dos outros e façam dedicatórias para os amigos, professores, familiares, etc.

Ressalte para a equipe responsável pela montagem do texto dramático que suas tarefas devem ser executadas solidariamente por todos os integrantes do grupo. Cada função é essencial para que a apresentação seja bem-sucedida. Todos os envolvidos devem conhecer bem o texto a ser encenado e considerar, em seu trabalho, as orientações dadas nas rubricas do texto dramático e outros combinados que a equipe acordar para a montagem,

Histórias de hoje e sempre

Nesta unidade, você produziu conto maravilhoso, paródia de conto maravilhoso e texto dramático baseado em fábulas. Vamos, agora, iniciar os preparativos de um evento na escola para compartilhar essas produções com a comunidade escolar.

Para esse compartilhamento, a sugestão é organizar o evento **Histórias de hoje e sempre**.

A atividade da turma nesta seção vai girar em torno de uma tarefa: organizar o evento na escola para compartilhar as produções de vocês com a comunidade escolar. Para isso, observe os passos a seguir.

Adam Taylor/Digital Vision/Getty Images

Crianças encenando peça teatral.

1. Converse com os colegas e o professor a respeito de como gostariam que fosse esse evento levando em conta as produções feitas e a realidade de vocês. Compartilhe suas ideias e ouça com atenção e respeito as propostas dos colegas e do professor. Defenda suas propostas com base em argumentos consistentes, considerando a realidade da escola e os desejos da turma. Nessa discussão coletiva, a turma deve definir um plano para implementar o que ficar combinado. Para isso, será preciso chegar a acordos. Por exemplo:

- Como será divulgado o evento?
- De que modo será organizada a publicação com os contos maravilhosos, as paródias e o texto dramático criados por vocês?
- Qual(is) das peças escritas será(ão) encenada(s)?
- Como será montada a encenação da peça teatral?
- Que objetos vão fazer parte do evento e como serão organizados no espaço?
- Como as produções serão exibidas no espaço do evento?
- Qual será o cronograma para a execução das atividades?

2. Depois de combinado o que ocorrerá no evento e as tarefas gerais que deverão ser feitas, será preciso distribuir, com a ajuda do professor, as ações entre os grupos de trabalho. No quadro a seguir, é apresentada uma sugestão de distribuição de ações, que poderá ser adaptada de acordo com as possibilidades e os interesses de vocês.

Ações	O que fazer	Responsável
Cronograma	• Controlar o tempo de cada tarefa, considerando as particularidades da tarefa, a realidade da escola e a data combinada com o professor para finalizar o trabalho.	Equipe 1
Produção e distribuição de convites para a comunidade Plano de divulgação do evento	• Produzir o convite para o evento. Uma possibilidade é fazer um convite digital e enviá-lo por *e-mail* às pessoas ou publicá-lo nas redes sociais da escola. Para isso, será preciso selecionar um programa de edição de textos, elaborar o texto verbal indicando, entre outras coisas, nome do evento, data, hora e local, assim como descrever brevemente do que ele vai tratar. • Com a ajuda do professor, organizar uma lista dos convidados e seus *e-mails* e enviá-los. • Produzir os cartazes sobre o evento para garantir que toda a comunidade escolar seja convidada. • Combinar com a turma qual será o plano a ser seguido e concretizar a divulgação do evento.	Equipe 2
Publicação dos contos maravilhosos, das paródias e dos textos dramáticos	• Organizar a publicação dos textos produzidos pela turma. 1) Definir o suporte em que vai circular a publicação: um livro físico ou um livro digital, por exemplo? 2) Organizar o material considerando algumas definições. Por exemplo: Como serão agrupados os contos, as paródias e os textos dramáticos? Qual será a ordem de inserção dos textos? Haverá ou não uma pequena biografia e foto de cada autor junto ao texto? 3) Criar um leiaute para a publicação, considerando o material que vai ser divulgado, a organização interna desse material (elaborar também página de rosto, sumário, etc.) e a capa. 4) Produzir (ou convidar alguém para elaborar) a apresentação da coletânea dando uma ideia do contexto de produção e do conjunto de textos que ela reúne.	Equipe 3
Montagem do texto dramático	• Definir a distribuição dos papéis dos integrantes da equipe, considerando as questões principais de uma encenação: Quem vai dirigir os atores durante os ensaios? Quem serão os atores (eles terão de estudar as falas, os gestos e as expressões de seu personagem)? Quem vai se encarregar do cenário? E quem ficará responsável pelo figurino e pela maquiagem dos atores? Quem vai cuidar do som? A iluminação ficará sob a responsabilidade de quem? • Avaliar a necessidade ou não de serem feitos ajustes no texto dramático em razão da realidade da encenação. • Identificar como poderão ser levantados os recursos para a encenação: equipamentos, móveis, figurino, etc., procurando usar a criatividade para ajustar a necessidade do texto dramático à realidade da escola. Por exemplo, o cenário pode ser simples, tendo uma cadeira e uma mesa como móveis. • Combinar os horários de ensaio; alguns deles como ensaios de forma completa, isto é, com música, efeitos sonoros, figurinos, etc., para que seja possível avaliar o tempo da encenação, deixar os atores à vontade não só com o espaço, mas com elementos como músicas e iluminação; ajudar na marcação de início e fim de músicas e efeitos sonoros, do uso de iluminação, etc.	Equipe 4
Organização do evento e do local de realização: gravação/ registro do evento	• Levantar com a turma os objetos que podem ser reunidos para o evento considerando a atmosfera de fantasia dos contos maravilhosos, das fábulas e do texto dramático. Por exemplo, alguém pode emprestar livros, ilustrações, fantoches, máscaras, discos, programas de peças teatrais ou cartazes de peças e de filmes? • Definir, em alinhamento com a gestão escolar, o local da escola apropriado para o evento tendo em vista suas diferentes necessidades: espaço apropriado para a encenação e seu público; espaço (e equipamento, caso a publicação circule apenas *on-line*, por exemplo) para que o público conheça os textos produzidos por vocês; espaço para a organização dos objetos recolhidos para o evento. • Com base nessa definição, providenciar equipamentos disponíveis, planejar a distribuição de equipamentos, cadeiras, organização do espaço, etc. no local da escola destinado para o evento. Considerar se haverá cartazes, sinalizações de cada situação do evento; produzir e distribuir essas produções no local combinado. • Providenciar o registro do evento por meio de vídeo, se possível, para que possa ser disponibilizado em plataforma *on-line*.	Equipe 5

89

tendo em vista a realidade dos alunos e da escola. Os alunos que serão atores podem fazer parte também de outra equipe, mas é importante que observem se vão conciliar as diferentes tarefas assumidas no evento.

No dia da apresentação, é preciso ter calma e concentração. O trabalho de todo o grupo tem um único propósito: fazer com que a plateia entenda a história e se divirta com as cenas e os personagens.

Os alunos que forem representar os personagens podem fazer anotações ao lado das falas, indicando como vão falar, interpretando os sentimentos dos personagens de acordo com o texto.

Caso a opção seja realizar um trabalho interdisciplinar com Arte, você pode contar com o auxílio do professor desse componente para compartilhar algumas dicas com os alunos em relação à atuação (tom e volume da voz, postura, movimentação no palco); à direção dos atores (ensaios, atuação, gestos e movimentação no palco); ao cenário, som e iluminação (escolha dos elementos que serão usados no palco, definição da luz e da trilha sonora apropriada para cada cena); aos figurinos (empréstimo de roupas e acessórios, montagem de adereços usando sucata); etc.

Reforce a importância da interação entre os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos). Aos poucos, os alunos devem incorporar também os elementos cinésicos (gestos dos personagens, postura corporal, expressões faciais) e, ao fazer os ensaios, introduzir deslocamentos no espaço cênico, o figurino, a maquiagem e a trilha sonora, além de explorar diferentes modos de interpretação.

Para a organização do evento como um todo, é importante ressaltar aos alunos a necessidade de fazer combinados com a gestão escolar, considerando o local e suas diferentes funções ao longo do evento, iluminação, equipamentos necessários para a mostra, móveis necessários para a encenação, a circulação dos textos produzidos. Também é importante ter em vista o número de convidados, a possibilidade de circulação deles pelo evento, o acesso a banheiros, água, etc.

Se considerar pertinente, caso haja familiares de alunos ou integrantes da comunidade com conhecimentos específicos, que possam atuar com mais propriedade em alguma(s) das tarefas a serem realizadas, considere verificar a possibilidade de solicitar a colaboração dessa(s) pessoa(s) na produção do evento, a fim de auxiliar na orientação dos grupos, discutir as melhores práticas e técnicas para determinadas demandas, dar dicas, compartilhar experiências, etc.

Providencie o registro do evento, de modo que possa ser assistido em momento posterior. É preciso, no entanto, cuidado com a divulgação da imagem dos alunos em espaços, redes sociais e canais externos à escola, de modo a preservar a privacidade e segurança deles.

Na conversa com a turma toda, ajude os alunos a levar em consideração o público-alvo do evento, a comunidade escolar, tendo em vista o local na escola que possibilitará a organização do evento e que comportará seu público. É importante, porém, incentivar a participação dos familiares dos alunos para que se integrem à vida escolar deles e conheçam melhor as atividades desenvolvidas pela turma.

BNCC

Competências gerais: 3, 4
Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 8, 9
Habilidades: EF69LP46, EF69LP49, EF67LP28

Apresente o tema da unidade, **Crianças**, promovendo a leitura do trecho do texto citado e da imagem da página de abertura. Em seguida, faça as perguntas aos alunos, chamando a atenção deles para as informações do texto e incentivando-os a compartilhar suas vivências como crianças e relacionando-as à discussão. Pergunte com quem eles costumam brincar, de quais brincadeiras mais gostam, se há brincadeiras das quais já brincaram e atualmente não gostam mais, quais são elas e por que, entre outras possibilidades. Questione-os sobre quais outros direitos garantidos por lei eles consideram essenciais às crianças, além do brincar, e por quê.

Unidade 2

Image Source/Getty Images

"Brincar é essencial, um direito garantido por lei e preconizado pela ONU desde 1959. A Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 1959 e fortalecida pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989, enfatiza: 'Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantirem a ela o exercício pleno desse direito.'"

SENADO NOTÍCIAS. Brincar é um direito garantido pela ONU e pela Constituição Brasileira. *Agência Senado.* 29 nov. 2016. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/especial-cidadania/criancas-que-brincam-sao-mais-saudaveis-garantem-especialistas/brincar-e-um-direito-garantido-pela-onu-e-pela-constituicao-brasileira. Acesso em: 16 abr. 2022.

Crianças

Crianças brincando ao ar livre de corrida de saco.

Converse com o professor e com os colegas sobre a imagem e a citação: Respostas pessoais. Ver orientações no Manual do Professor.

- O texto lido fala sobre a importância do brincar para as crianças. Qual documento citado garante esse direito às crianças? E a quem caberia garantir a elas esse direito?
- Você também acredita que brincar é importante para as crianças? Por quê?
- Pense: Em quais situações esse direito das crianças não é respeitado?
- Qual é a relação entre o texto e a imagem?
- Você gosta de brincar? Em que aspectos as brincadeiras de que você já participou ou costuma participar são parecidas ou são diferentes da brincadeira das crianças da foto?

Fique ligado!

A finalidade desta seção é despertar o interesse dos alunos pela leitura de livros de literatura e, também, por filmes, *sites* e demais produções culturais relacionadas à temática da unidade e que ampliem seus repertórios. Dessa forma, neste momento, contempla-se a habilidade EF69LP49.

Converse com os alunos sobre os livros, os filmes e os *sites* indicados. Pergunte se eles conhecem os livros e os filmes recomendados e, em caso positivo, proponha que compartilhem um resumo das histórias para os colegas, mas sem revelar o final para não estragar a surpresa de quem se interessar por elas. Caso eles não conheçam os livros indicados, proponha a leitura extraclasse de um deles e, posteriormente, uma roda de conversa sobre a leitura, de modo que possam discutir a história, compartilhar impressões, tecer comentários, etc. Desse modo, é possível desenvolver a habilidade EF69LP46.

Se possível, combine com os alunos uma visita a uma biblioteca, a fim de conhecerem gibis variados, novos e antigos. Outra possibilidade é levar para a sala de aula uma diversidade de publicações em quadrinhos para que manuseiem e apreciem. Pergunte a eles se costumam ler gibis, se têm gibis em casa, se gostam desse tipo de leitura.

Intervalo

O evento **Intervalo** tem como objetivos: possibilitar uma circulação real às produções dos alunos, incentivar o compartilhamento desse material com a comunidade incentivando a participação dos familiares e amigos na escola e, durante a produção do evento, favorecer os trabalhos em grupo de modo mais autônomo.

Compartilhe a proposta do **Intervalo** a fim de motivar os alunos para o trabalho que será desenvolvido no final da unidade, organizando e distribuindo desde já as atividades propostas, a fim de que as produções de cada capítulo se voltem para os objetivos previamente definidos. Planeje com eles um cronograma de atividades e marque uma data para a realização da mostra de quadrinhos.

Como etapas anteriores ao evento **Intervalo**, nos capítulos 1 e 2, os alunos vão produzir uma tira e uma história em quadrinhos respectivamente. No capítulo 3, vão criar uma resenha crítica em vídeo sobre um objeto cultural relacionado ao universo dos quadrinhos.

Observe as sugestões de livros e filmes e do *site* a seguir. Converse com a turma: Você conhece estas obras? Do que elas tratam? Com base nelas, qual pode ser o tema principal desta unidade?

Reprodução/Companhias das Letras

Os meninos da rua Paulo, de Ferenc Molnár. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

O livro conta a história de um grupo de meninos que disputam o “grund”, um espaço para brincar na rua Paulo. Ainda que tenha sido escrita há mais de um século, crianças de todas as épocas são capazes de se encontrar nas histórias de aventura, lealdade, heroísmo e amizade vividas pelos personagens.

Leia também:

As crônicas de Spiderwick, de Tony DiTerlizzi e Holly Black (Rio de Janeiro: Rocco, 2004);
O jardim secreto, de Frances Hodgson Burnett (São Paulo: Penguin Companhia, 2013);
O Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry (Rio de Janeiro: Harper Collins, 2018);
Meu pé de laranja lima, de José Mauro de Vasconcelos (São Paulo: Melhoramentos, 2019).

A jornada de Vivo. Direção de Kirk DeMicco e Brandon Jeffords. 2021 (99 min).

O filme conta uma grande aventura vivida por Gabi, uma menina muito animada, e o macaco jupará, Vivo, com o objetivo de realizar um desejo do antigo dono do macaco, o *músico* Andrés, tio da garota.

Reprodução/Sony Pictures

Veja também:

A bailarina, de Eric Summer e Éric Warin. 2017 (90 min);
Meu pé de laranja lima, de Marcos Bernstein. 2012 (98 min);
O menino e o mundo, de Alê Abreu. 2014 (85 min).

Criança e natureza. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/. Acesso em: 16 abr. 2022.

Conheça o *site* do programa *Criança e natureza*, que desenvolve projetos que visam proporcionar às crianças brincadeiras e vivências em contato mais direto com a natureza.

Quadrinhos: eu também faço!

No final desta unidade, você vai organizar com os colegas uma mostra sobre quadrinhos, com exposição do material pesquisado por vocês ao longo dos capítulos, bem como das histórias em quadrinhos e das resenhas em vídeo produzidas pela turma.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- ler uma história em quadrinhos;
- relacionar as linguagens empregadas em uma história em quadrinhos e em uma fotografia;
- observar a relação entre linguagem verbal e linguagem não verbal em uma história em quadrinhos;
- refletir sobre situação comunicativa, intencionalidade discursiva e gêneros textuais;
- retomar e diferenciar ditongos, tritongos e hiatos;
- produzir uma história em quadrinhos.

A PRINCESA DO PÉ QUEBRADO

Quando a gente começa a crescer, passa a achar tudo muito chato. Coisas que antes nós amávamos, como brinquedos, roupas e até livros, podem, de repente, não despertar mais nosso interesse.

Será que é isso o que acontece com a personagem a seguir? Leia a história em quadrinhos, nas páginas seguintes, para saber.

© Ziraldo Alves Pinto/Acervo do cartunista

Capítulo 1

A princesa do pé quebrado

Para conhecer a proposta pedagógica deste capítulo, consulte as **Orientações específicas** do Manual do Professor.

Leitura da HQ “Conta mais?”, de Ziraldo

> **BNCC**
> Competência geral: 4
> Competência específica de Linguagens: 3
> Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 9
> Habilidades: EF69LP49, EF67LP28

A leitura que abre o capítulo é a história em quadrinhos “Conta mais?”, de Ziraldo, extraída do *Almanaque do Maluquinho*, publicado pela editora Globo. Nessa HQ, estão presentes Bocão e sua irmã, Nina, a mãe deles, Lúcio e Carolina, todos personagens da Turma do Menino Maluquinho (personagem principal do escritor). Nessa HQ, Nina quebra o pé e recebe a visita de Lúcio e Carolina e tem uma reação surpreendente ao receber um presente de Lúcio. Nessa história em quadrinhos, as linguagens verbal e não verbal se associam para construir os sentidos do texto. Estão presentes várias características do gênero, como balões de fala de diferentes formatos, onomatopeias e interjeições.

Para começar o estudo da história em quadrinhos, pergunte aos alunos se gostam de histórias em quadrinhos, que revistas costumam ler, de quais gostam mais e por quê. Questione-os sobre seus personagens preferidos; se conhecem heróis de histórias em quadrinhos que se tornaram heróis no cinema, a que filmes assistiram com esses heróis, se gostam mais de vê-los nos quadrinhos ou no cinema e por que, a fim de conhecer mais os gostos dos alunos e as culturas juvenis em que estão inseridos.

Depois, explique que vão ler uma história em quadrinhos cujos personagens pertencem à turma do Menino Maluquinho, criado por Ziraldo. Em seguida, leia o texto que antecede a HQ e pergunte se eles também deixaram de gostar de alguma coisa da qual gostavam muito. Deixe que respondam a esses questionamentos livremente e peça que aguardem a vez de falar, respeitando os turnos de fala, e escutando com atenção e respeito a fala dos colegas, incentivando o desenvolvimento da empatia entre todos.

agito: intensa agitação.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Com base no texto introdutório e no título da HQ, proponha que levantem hipóteses sobre o assunto que será abordado e, por fim, peça que façam uma leitura silenciosa da história. Depois da leitura silenciosa, peça a cada aluno que leia em voz alta um quadrinho da HQ (você pode chamá-los pela sequência das carteiras). À medida que a leitura avança, esclareça eventuais dúvidas de vocabulário.

Após a leitura compartilhada, chame a atenção dos alunos para o fato de a história ser contada de forma sequencial nos quadrinhos, da esquerda para a direita e de cima para baixo. Observe com eles os diferentes formatos dos balões de fala presentes na HQ e o rabicho que indica quem está falando.

© Ziraldo Alves Pinto/Acervo do cartunista

COMO VAI A PRINCESINHA DO PÉ QUEBRADO?

ESSA PRINCESINHA, EM VEZ DE GANHAR UM SAPATO DE CRISTAL, GANHOU UMA BOTINHA DE GESSO!

A MINHA MÃE ME DISSE PRA TRAZER ISTO PRA VOCÊ!

OBA! PRESENTE!

RASG! RASG! RASG!

VALEU!

PARECE QUE VOCÊ NÃO AGRADOU, LÚCIO...

O QUE É ISSO, NINA? VOCÊ ADORA LIVRINHOS DE HISTÓRIA!

ADORAVA. AGORA ACHO MUITO CHATOS!

ELES ESTÃO CHEIOS DE GENTE BOBA!

Se necessário, esclareça o emprego de **RASG!**, que aparece no segundo quadrinho desta página. Explique que essa palavra é uma onomatopeia e que será trabalhada em uma atividade em **Compreensão e interpretação**.

Peça-lhes que observem os balões de fala dessa página da HQ e pergunte se notam alguma diferença entre eles. Espera-se que eles percebam que o balão de fala da personagem Carolina (quinto quadrinho) é tracejado, enquanto os outros balões são formados por uma linha contínua. Peça que observem no quinto quadrinho a atitude de Carolina falando ao pé do ouvido de Lúcio, levando-os a perceber que o balão tracejado representa um sussurro, um cochicho, uma fala em tom bem baixo. Ao observar os diversos formatos e sentidos dos balões de fala, os alunos retomam a habilidade EF15LP14 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Proponha que observem se há algum balão de fala com formato diferente nessa página da HQ. É possível que percebam que no segundo quadrinho aparece um balão diferente – que apresenta bolinhas direcionadas para a cabeça da personagem Carolina. Com base no contexto, leve-os a perceber que se trata de uma maneira gráfica de representar um pensamento. Além disso, chame a atenção para a cena que está dentro do balão de pensamento e pergunte aos alunos se eles sabem a qual história se refere. É possível que alguns alunos respondam que se trata de uma cena do conto “Chapeuzinho Vermelho”. Saliente que essa intertextualidade será trabalhada em uma atividade da subseção **Compreensão e interpretação**.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

espichar: aumentar, estirar o corpo, estender(-se).

97

Peça aos alunos que observem os balões de fala presentes nessa página da HQ e identifiquem os que apresentam características diferentes dos demais. É possível que questionem o fato de o segundo balão desta página apresentar a expressão **OBA!** destacada em negrito e com uma fonte maior do que a do restante do texto. Explique que se trata de um recurso para indicar um tom mais alto ou mesmo um grito dos personagens. Chame também a atenção para o fato de esse balão se reportar a dois personagens, dando destaque para o recurso gráfico que foi usado.

O balão tracejado aparece novamente no último quadrinho da página. Observe que a segunda frase desse balão, "COCHICHA, COCHICHA, COCHICHA...", apresenta tanto um recurso gráfico quanto semântico. A palavra **cochicha** aparece três vezes, com tamanho decrescente, indicando a diminuição do volume da voz da personagem.

Nesta página da HQ, observe com os alunos o formato irregular do balão do segundo quadrinho e deixe que, com base no formato e nas letras em tamanho maior, infiram o que pode expressar. Observe com eles também os balões que indicam cochicho no último quadrinho e chame a atenção para o fato de a palavra **Assim...** não estar dentro de um balão de fala, mas sim de um quadrinho retangular, do mesmo modo que a palavra **Então...** na próxima página. Explique que posteriormente entenderão a finalidade desses quadrinhos.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

ZIRALDO. *Almanaque do Maluquinho*. São Paulo: Globo, 2009. p. 31-36.

Converse com os alunos sobre a HQ lida. Pergunte se gostaram da história e por quê. Questione se alguém se identificou com os personagens e se já viveu uma situação parecida. Atente para que os alunos respeitem os turnos de fala, esperando a vez para falar, e escutem respeitosamente os demais colegas. Retome a questão dos recursos visuais. Pergunte se eles têm alguma dúvida quanto aos diferentes balões de fala e suas funções: balões tracejados, de formato irregular e com mais de um rabicho, por exemplo, além do uso do texto em negrito ou com tamanho maior.

Atividade complementar

Para conhecer uma proposta de atividade complementar, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Estudo do texto

Compreensão e interpretação

BNCC

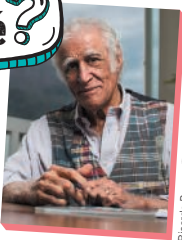
Competência geral: 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidades: EF69LP05, EF69LP47, EF69LP54, EF67LP08, EF67LP27

Antes de iniciar as atividades de **Compreensão e interpretação**, leia com os alunos o boxe "Quem é Ziraldo?" e, se possível, consulte com eles a página oficial do autor, disponível em: http://ziraldoproducoes.com.br/ziraldo/ (acesso em: 20 abr. 2023), que apresenta diversas informações sobre a vida e obra de Ziraldo.

Oriente os alunos a resolver em duplas as questões propostas em **Compreensão e interpretação** e, em seguida, a compartilhar suas respostas com a turma. Permita que eles se manifestem, antes de expor suas considerações. Se for necessário intervir, faça perguntas que os ajudem a chegar a um consenso ou permita que respostas diferentes sejam comparadas e coexistam.

Atividade 2

Comente que o sentido de um texto não se dá apenas pelo que está dito, mas também pelo que não está dito e pode ser sugerido pela situação, pelo uso de algumas palavras ou da pontuação, pelos movimentos e gestos dos personagens, etc. São esses elementos que nos permitem inferir o que não está dito no texto, ou seja, seus implícitos. A pergunta de Lúcio "E sua irmãzinha? Como ficou?" permite inferir que ele tinha conhecimento do acidente.

Ziraldo, em 2017.

Ricardo Borges/Folhapress

Ziraldo

Ziraldo Alves Pinto (1932–) nasceu na cidade de Caratinga, em Minas Gerais. É jornalista, cartunista, chargista, dramaturgo, autor de livros infantis e de histórias em quadrinhos. No início dos anos 1960, lançou uma revista em quadrinhos mensal chamada *A Turma do Pererê*. Inventou personagens que ficaram famosos, como Supermãe; Zeróis; Canguru e Jeremias, o bom. Em 1980, lançou o livro *O Menino Maluquinho*, que inspirou a criação da série de histórias em quadrinhos de mesmo nome, publicada entre 1989 e 2007.

Ele ainda publicou, entre outros, os livros *O planeta lilás*, *Flicts*, *Uma professora muito maluquinha* e *Menina Nina: duas razões para não chorar*.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O que Carolina e Lúcio vão fazer na casa de Bocão? Vão visitar Nina, a irmã de Bocão.

2. Muitos textos trabalham com **implícitos**, isto é, com informações subentendidas. Com base no primeiro e no segundo quadrinho, responda às questões a seguir.

© Ziraldo Alves Pinto/Acervo do cartunista

2. a) Sim, pois Lúcio pergunta para Bocão "E sua irmãzinha? Como ficou?", e Carolina questiona "Como isso aconteceu?", dando a entender que já sabiam do ocorrido.
b) Sim, a palavra destacada demonstra que não foi um acidente simples. A palavra **até** indica que foi necessário colocar gesso, o que comprova certa gravidade do acidente.
3. As palavras **irmãzinha**, **princesinha** e a expressão **sua bobinha** são carinhosas e dão a entender que Nina é uma criança pequena, menor do que Carolina, Lúcio e Bocão.

a) Lúcio e Carolina já sabiam que Nina, a irmã de Bocão, havia se machucado? Justifique sua resposta com elementos do texto.

b) A frase "Precisou **até** colocar gesso!" dá a entender que o acidente de Nina foi sério? Por quê?

c) O que ocasionou o acidente de Nina? Na sua opinião, o acidente foi grave? Nina tentou quebrar o recorde de pular corda. Como Nina quebrou o pé, espera-se que os alunos respondam que foi um acidente grave.

3. Nina é mais nova do que todos os outros personagens. Que palavras e expressões do texto permitem chegar a essa conclusão?

6. a) Porque ela achou que a menina, sendo pequena, provavelmente gostasse de livros de histórias. Além disso, como Nina já sabia ler e não podia andar direito (por estar com o pé engessado), a leitura certamente seria uma boa distração para ela.

4. No quinto quadrinho, Carolina diz para Nina: "Como vai a princesinha do pé quebrado?".

a) Bocão, fazendo uma brincadeira, complementa a fala de Carolina associando a botinha de gesso de Nina a um **sapato de cristal**, que é um objeto importante em certo conto maravilhoso. Qual é esse conto? "Cinderela".

b) Por que Bocão fez essa associação? Porque, na história de Cinderela, a moça ganha de uma fada sapatos de cristal, com os quais vai a um baile e conhece o príncipe. Já Nina "ganhou" uma botinha de gesso por ter se acidentado.

5. Você já estudou que, nas histórias em quadrinhos, é comum o emprego de **onomatopeias**, isto é, de palavras e expressões que imitam sons.

a) Escreva, no caderno, uma onomatopeia empregada no texto.
A onomatopeia **RASG! RASG! RASG!**.

b) Que tipo de som ela imita?
Ela imita o som de um papel de embrulho sendo rasgado.

6. A mãe de Lúcio envia a Nina livros de presente.

a) Por que a mãe de Lúcio achou que esse tipo de presente agradaria à menina?

b) Observe a expressão facial de Nina no quadrinho ao lado e responda: Por que a menina teve essa reação em relação ao presente?

6. b) Nina não gostou do presente, o que pode ser percebido pela expressão facial de tristeza, de desapontamento. Ela disse que não gostou do presente, pois os livros de histórias são muito chatos e cheios de gente boba.

© Ziraldo Alves Pinto/ Acervo do cartunista

7. Na história, Nina critica três contos maravilhosos. Quais são eles e o que ela critica em cada um? Em "Chapeuzinho Vermelho", ela criticou a ingenuidade da menina, que acaba contando toda a sua vida para o Lobo, que mal conhecia. Em "João e Maria", a ideia de João de marcar o caminho no mato com miolo de pão; e em "A Bela Adormecida", o fato de a princesa espetar o dedo em uma agulha e dormir cem anos por causa disso.

8. Nina sempre gostou de ouvir histórias, mas, na história em quadrinhos lida, ela afirma que agora não gosta mais.

8. b) A mãe explicou que, desde que Nina aprendeu a ler sozinha, ninguém mais contou as histórias para ela e, assim, ela acabou sentindo falta da atenção que lhe era dada. Por isso, sua carência afetiva se transformou em uma espécie de desprezo pelos livros.

a) Desde quando isso começou a acontecer?
Desde que ela aprendeu a ler.

b) Qual é a explicação que a mãe dá para essa mudança de comportamento da filha?

9. A mãe de Nina desenvolve um plano com os meninos para "amolecer" a filha. Como o plano fez com que a menina confessasse que estava mentindo? Nina, para não perder a oportunidade de ouvir histórias, precisou confessar que adorava ouvi-las e que estava mentindo sobre não gostar de livros.

10. No final da história, Lúcio diz: "Qual criança que não curte esse **chameguinho**?".

a) Qual é o sentido da palavra **chameguinho** nessa frase? A palavra **chameguinho** tem o sentido de "carinho", "cuidado".

b) Pela última cena, é possível deduzir que a leitura é um **chameguinho** apenas para as crianças? Por quê? Espera-se que os alunos respondam que não, pois a mãe de Nina também resolveu ouvir a história de Lúcio, aproveitando desse chameguinho, desse momento de carinho e cuidado.

A LINGUAGEM DO TEXTO

2. a) Há um grande balão de pensamento, que se refere à personagem Carolina, da HQ. Dentro desse balão de pensamento, aparecem personagens de um conto maravilhoso: a Chapeuzinho Vermelho e o Lobo Mau; cada um deles tem um balão de fala, como se estivessem conversando no pensamento de Carolina. Há também outro balão de fala, direcionado para a Carolina, como se ela falasse baixinho, consigo mesma.

1. Depois de abrir os presentes, Nina diz: "— Valeu!". Essa palavra foi empregada com um sentido diferente do que geralmente tem o verbo **valer** (equivale a "ter valor", "merecer", "ter validade", etc.). Qual é o sentido dessa palavra no contexto?
A palavra **Valeu!**, no contexto, tem o sentido de **"Obrigada!"**.

2. Você já estudou em anos anteriores que, nas HQs, as falas e os pensamentos dos personagens costumam aparecer dentro de **balões**. Observe este quadrinho e os balões presentes nele:

© Ziraldo Alves Pinto/ Acervo do cartunista

a) Quantos balões aparecem nesse quadrinho? Descreva-os quanto ao tipo e aos personagens a que fazem referência.

b) O que significa a expressão **BLÁ, BLÁ, BLÁ...**, dita por Chapeuzinho Vermelho? Essa expressão dá a entender que Chapeuzinho Vermelho não parou mais de falar.

c) O que expressa o gesto do lobo?
A imagem do lobo com as mãos (ou patas) nos ouvidos demonstra que ele não aguentava mais ouvir Chapeuzinho falar tanto, o que se confirma também pela fala dele "Pra que eu fui perguntar?".

Atividade 7

Pergunte aos alunos se eles concordam com a crítica feita por Nina aos três personagens dos contos maravilhosos. Na subseção **Trocando ideias**, será proposta uma discussão sobre alguns comportamentos dos personagens dos contos maravilhosos.

Atividade 8, item b

Comente com os alunos que, para a maior parte das crianças, a reunião da família para contar e ouvir histórias, a atenção e o carinho recebidos dos pais nesses momentos têm um valor muito grande. Com a autonomia da leitura, a criança pode achar que aprender a ler é ruim, porque esses momentos familiares podem deixar de existir. Saliente que esses momentos podem ser mantidos com pais e filhos se revezando na leitura.

A linguagem do texto

BNCC

Competência específica de Linguagens: 3
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidades: EF69LP05, EF69LP47, EF69LP54, EF67LP08, EF67LP27

Atividade 1

Proponha aos alunos que realizem a atividade em pequenos grupos e que, no final, socializem suas respostas. Explique que a palavra **Valeu!**, no contexto, é uma interjeição frequentemente usada no dia a dia no português do Brasil, cuja etimologia é a do verbo **valer**, e significa "voz que expressa agradecimento", "obrigado". Para compreender o sentido da palavra **Valeu!** na HQ, é necessário também observar os elementos visuais do quadrinho, como a expressão facial e os gestos da personagem. Assim, é possível chegar à conclusão de que, no caso da HQ, a palavra tem um sentido de agradecimento proferido com certa contrariedade e mau humor.

Atividade 2

No item **a**, leve os alunos a perceber que os balões de fala de Chapeuzinho Vermelho e do Lobo estão contidos dentro do balão de pensamento de Carolina, isto é, a personagem está imaginando uma conversa entre Chapeuzinho e o Lobo. Nos itens **b** e **c**, aproveite para comentar com os alunos que a expressão **BLÁ, BLÁ, BLÁ...** dá um tom humorístico ao quadrinho, sugerindo que Chapeuzinho fala muito.

Ao explorar os diferentes balões presentes no quadrinho, os alunos retomam a habilidade EF15LP14 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Atividade 4

Retome a história de Cinderela, ressaltando o momento em que a personagem deixa cair um sapatinho de cristal na saída do baile onde conheceu o príncipe, o qual percorre todo o reino buscando a dona do sapatinho, até encontrar Cinderela.

Atividade 5

Peça aos alunos que deem outros exemplos de onomatopeias: para representar o som de um carro em movimento, um trem, um avião, etc. Comente que elas são frequentemente usadas em HQs, pois representam visualmente um som.

Atividade 6, item b

Explique aos alunos que, nas HQs, os elementos visuais são tão importantes quanto as palavras para a compreensão da história. Comente que elementos como tipo e tamanho de letra, formato de balões, cor ou ausência de cor, expressões faciais, recursos gráficos que indicam movimento dos personagens, etc. são fundamentais para a construção do sentido de uma HQ. Leve-os a perceber que, no quadrinho observado, a expressão do rosto de Nina foi essencial para concluir que a menina não ficou feliz com o presente.

BNCC

Competências gerais: 3, 4
Competências específicas de Linguagens: 3, 5
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidade: EF67LP08

Interdisciplinaridade

O trabalho com esta subseção pode ser aprofundado para estabelecer uma conexão interdisciplinar com o componente **Arte**, levando os alunos a analisar elementos constitutivos de outras fotografias, de modo a contemplar a habilidade EF69AR05.

Atividades 1 e 2

Durante as atividades, observe com os alunos a fotografia: o local, as pessoas, como estão vestidas, as expressões faciais e o que estão fazendo. Ajude-os a perceber que se trata de um uniforme antigo de enfermeira, composto de vestido e uma espécie de touca. Leve-os a perceber que a enfermeira e o menino estão sorrindo, o que revela que estão em um momento de interação, conexão. Pergunte se acham que a imagem é antiga ou atual, e peça a eles que justifiquem a resposta com elementos presentes na fotografia (o uniforme da enfermeira, o fato de a imagem ser em preto e branco). Após responderem às atividades, explique que a fotografia foi feita por Bert Hardy no setor de Pediatria do hospital inglês Rainha Vitória, instituição de caridade que auxilia pacientes com queimaduras, acidentes ou deformidades de nascimento. Comente que Bert Hardy (1913-1995) foi um fotógrafo e documentarista inglês, conhecido por seu trabalho publicado, entre 1941 e 1957, na revista inglesa *Picture Post*. Se possível, apresente para a turma outras fotos dele. Para isso, consulte com os alunos o *link* https://gettyimagesgallery.com/collection/bert-hardy/ (acesso em: 4 fev. 2022).

Depois, leia com os alunos o texto sobre os Doutores da Alegria. Pergunte se conhecem o projeto e se essa iniciativa estabelece alguma relação com a fotografia de Hardy. Comente que, do mesmo modo que a enfermeira retratada na imagem faz parecer, o projeto tem como finalidade alegrar e distrair pessoas hospitalizadas. Se possível, consulte com eles o *site* https://doutoresdaalegria.org.br (acesso em: 11 jan. 2022).

2. a) Espera-se que os alunos respondam que parece ser um livro de histórias infantis, pois as páginas têm pouco texto e nelas há ilustrações infantis.

2. b) Espera-se que os alunos respondam que é provável que a enfermeira esteja acompanhando a leitura ou estimulando o menino a ler o livro.

CRUZANDO LINGUAGENS

Observe a fotografia ao lado e responda às questões.

1. Na fotografia, vemos duas pessoas. Observe o local onde estão e as roupas que estão vestindo.

a) Quem parecem ser elas? Parecem ser uma enfermeira e um paciente.

b) Onde estão? Provavelmente estão em um quarto de hospital, o que pode ser percebido pela presença da enfermeira e pelo fato de o menino estar em uma cama, com a mão esquerda enfaixada.

c) Levante hipóteses: O que a criança pode estar fazendo nesse lugar? Justifique sua resposta. Pode ser que os alunos respondam que o menino está internado em um hospital, recuperando-se de uma cirurgia ou fazendo algum tipo de tratamento que exija repouso, o que pode ser percebido pela mão esquerda enfaixada.

2. Sobre as pernas da criança, há um livro.

a) Que tipo de livro parece que é? Justifique sua resposta.

b) Levante hipóteses: Que tipo de atividade as pessoas fotografadas podem estar fazendo com o livro?

c) O que sugere a expressão facial da criança? Sugere que ela está feliz, divertindo-se com a história.

d) Você acredita que o livro poderá ajudar o menino a passar mais facilmente pelo tempo que terá de ficar nesse lugar? Por quê? Respostas pessoais. Espera-se que os alunos respondam que sim, pois o livro vai distrair o menino e, assim, o tempo passará mais rápido para ele.

Bert Hardy/Picture Post/Hulton Archive/Getty Images

Foto de Bert Hardy, 1955.

3. Compare a fotografia com a história em quadrinhos de Ziraldo, lida no início deste capítulo.

a) Que semelhanças há entre os dois textos?

b) Que diferenças há entre eles? Nina está em casa, e o menino, no hospital. Nina recebe livros de outras crianças; o menino está com um livro e na companhia da enfermeira.

3. a) Nina estava com o pé engessado; na fotografia, o menino tem a mão enfaixada. Ambos estão em repouso, na cama, e rodeados por livros com histórias infantis. Embora Nina inicialmente pareça não gostar de livros de histórias, ela acaba se divertindo, como o menino parece estar na imagem.

TROCANDO IDEIAS

1. Na história em quadrinhos, Nina diz que os personagens dos contos maravilhosos são "bobos" e cita alguns deles. O que você acha disso? Você concorda com Nina? Em caso positivo, justifique, dando exemplos de personagens de contos maravilhosos. Respostas pessoais.

2. Para Lúcio, ler histórias para uma criança é uma espécie de "chameguinho". Compartilhe com os colegas, respeitando a vez de cada um falar: Você gostava de ouvir histórias quando era pequeno? Para você, contar histórias para uma criança é uma forma de dar carinho? Por quê? Respostas pessoais.

Doutores da Alegria

Você conhece os Doutores da Alegria? Eles são um grupo de palhaços, fundado em 1991, por Wellington Nogueira, que tem o objetivo de ajudar crianças, adolescentes e adultos que passam por uma situação difícil. O grupo parte do princípio de que a arte e a alegria podem contribuir para a recuperação de pessoas hospitalizadas, principalmente as crianças, que costumam gostar de palhaços e de circo.

Se você ainda não viu, assista ao documentário *Doutores da Alegria: o filme*, de Mara Mourão, e conheça o trabalho do grupo.

Reprodução/Mamo Filmes

Cartaz do documentário *Doutores da Alegria: o filme*. Direção de Mara Mourão. 2005 (96 min).

Atividade 3

Peça aos alunos que retomem a HQ e reflitam sobre o que ela tem em comum com a situação mostrada na fotografia. Leve-os a perceber que ambas mostram atitudes de solidariedade com crianças acamadas e também o poder que a leitura tem de alegrá-las e distraí-las de seus problemas.

Depois de realizarem esta atividade, indique um dos livros sugeridos em **Fique ligado!** para que, em um dia previamente combinado, troquem ideias sobre ele e discutam, por exemplo, o papel da leitura em nossa vida.

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

SITUAÇÃO COMUNICATIVA

Construindo o conceito

No início do capítulo, você leu a história em quadrinhos “Conta mais?”, de Ziraldo, e deve ter percebido que em textos multimodais, como a HQ, diferentes linguagens se unem, como a verbal e a não verbal, para a construção dos sentidos da história.

Releia, a seguir, a parte final dessa história em quadrinhos.

© Ziraldo Alves Pinto/Acervo do cartunista

ZIRALDO. *Almanaque do Maluquinho*. São Paulo: Globo, 2009. p. 31-36.

1. b) Espera-se que os alunos observem que há uma ordem, sinalizada pela sequência dos balões de fala (de cima para baixo): a mãe de Nina fala primeiro, depois a menina, por último o menino. Essa ordem também é percebida pela relação entre as falas, isto é, os garotos reagem ao que a mãe de Nina diz.

1. No primeiro quadrinho, a mãe de Nina comenta com as crianças que a filha, depois que aprendeu a ler, sente que os adultos pararam de dar atenção para ela.

a) Todos os personagens estão se expressando nesse primeiro quadrinho. Que linguagens usam para isso? Explique. Usam a linguagem verbal, que percebemos pelos textos nos balões de fala, e a linguagem não verbal dos gestos, das expressões faciais e corporais.

b) Há uma ordem na fala dos personagens nesse quadrinho? Um parece se expressar levando em conta o que o outro diz? Explique.

c) Em que local se passam as cenas de todos esses quadrinhos? E em que época acontece a narrativa? Ocorrem na casa de Nina, na época em que ela está com o pé engessado.

Atividade 1

Comente com os alunos que, tendo sua origem próxima à de histórias que circulavam oralmente na Europa há vários séculos, os contos maravilhosos muitas vezes são construídos com personagens da realeza, como príncipes e princesas, cujas ações, nas histórias, giram em torno da busca por um casamento, da conquista de um reino, etc. Cite como exemplos as protagonistas dos contos “A Bela Adormecida”, “Cinderela” e “Rapunzel”. Algumas publicações recentes, relacionadas aos contos maravilhosos, têm mudado o perfil desses personagens. É o caso de livros como *Lute como uma princesa*, de Vita Murrow (São Paulo: Boitempo, 2019), que apresenta princesas fortes, que têm como objetivo o crescimento pessoal e profissional.

Atividade 2

Comente com os alunos que contar histórias para uma criança é um gesto de carinho, pois, durante a leitura, o adulto deixa os problemas do dia a dia de lado para proporcionar para ela um momento único de interação, em que ambos vão fruir a história e embarcar em um mundo de fantasia. Além disso, ao ler histórias para uma criança, o adulto auxilia no desenvolvimento de sua linguagem e criatividade, ampliando seu repertório de conhecimentos.

Crie um clima agradável e de respeito para que os alunos possam compartilhar sem constrangimento experiências pessoais sobre a infância deles que envolvam a leitura. É importante, sempre que for possível, desenvolver a empatia entre os alunos.

Trocando ideias

Nas atividades desta subseção, incentive todos os alunos a expressar suas opiniões, respeitando a vez de falar e escutando com atenção e respeito os colegas.

BNCC
Competências gerais: 3, 8
Competências específicas de Linguagens: 3, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 8, 9
Habilidades: EF69LP44, EF67LP23

A língua em foco

Situação comunicativa

BNCC
Competência geral: 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 3
Habilidades: EF69LP53, EF67LP23, EF67LP27, EF67LP28

Construindo o conceito

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Atividade 2

Abra a discussão com a turma: na interação retratada no último quadrinho, Lúcio simula uma situação em que se porta como um adulto que lê histórias para crianças, retomando sua fala no quadrinho anterior ("Qual criança não curte esse chameguinho?"). Assim, é possível considerar que ele está fazendo uma brincadeira com seus interlocutores que, embora não sejam todos crianças, também gostam de histórias.

2. Espera-se que os alunos percebam que Lúcio, ao chamar os interlocutores de **crianças**, faz uma brincadeira com eles e, também, coloca-se no papel de adulto que conta a história, fazendo um "chameguinho" para todos, até para a mãe de Nina, que é adulta, mas também gosta de ouvir histórias.

2. Troque ideias com os colegas e o professor e levante hipóteses: Por que Lúcio dirige-se a seus interlocutores chamando-os de **crianças** no último quadrinho?

3. A história em quadrinhos termina quando Lúcio está começando a ler um livro.

a) Deduza: Qual é o conteúdo desse livro? Um conto maravilhoso, uma narrativa infantil.

b) Justifique sua resposta ao item anterior com base no texto.
A expressão "Era uma vez...", usada pelo menino, é amplamente conhecida por dar início a histórias infantis, especialmente a alguns contos maravilhosos.

Conceituando

As respostas dadas às questões anteriores permitiram a você reconhecer alguns elementos que configuram uma **situação comunicativa**. Você percebeu que há a presença de **interlocutores** que se encontram em determinado **lugar** e **tempo**. Esses interlocutores interagem por meio de diferentes linguagens, influenciam-se mutuamente e fazem parte da situação comunicativa.

Nos diálogos entre os personagens da história em quadrinhos lida, é possível perceber que, quando falamos, levamos em conta um conjunto de elementos que fazem parte da situação de comunicação: quem fala, o que fala, com quem fala, com que finalidade, qual é o momento e o local, que imagem os interlocutores envolvidos na situação têm um do outro, as intenções implícitas, etc. Nesse caso, quando consideramos não apenas o que é dito, mas também a situação ou o contexto em que a comunicação acontece, temos o **discurso**.

> **Discurso** é o processo comunicativo capaz de construir sentido. Além dos enunciados, envolve também os elementos da situação (quem são os interlocutores, que imagem um tem do outro, em que momento e lugar ocorre a interação, com que finalidade, etc.).

Nos diálogos da história em quadrinhos lida no início do capítulo, os personagens travaram entre si diversos diálogos, produzindo **enunciados** a cada fala. Quando Lúcio chama seus interlocutores de **crianças** no último quadrinho, esse termo, no contexto, não indica que ele se dirigia apenas a um público infantil, mas que ele pretendia construir certo sentido, dando um tom humorístico para a fala dele.

Também é possível entender que toda a história em quadrinhos lida, sendo um texto criado por Ziraldo, é também um enunciado produzido pelo autor para seus leitores.

> **Enunciado** é tudo o que o interlocutor enuncia, isto é, tudo o que ele diz a seu interlocutor em determinada situação.

O conjunto de enunciados produzidos em uma situação comunicativa constitui o texto.

> **Texto** é um enunciado ou um conjunto de enunciados, verbais e/ou não verbais, que apresenta unidade de sentido.

INTENCIONALIDADE DISCURSIVA

Releia a seguir mais alguns quadrinhos da história de Ziraldo, para responder às questões 1 e 2.

Quadrinho 1

© Ziraldo Alves Pinto/Acervo do cartunista

Quadrinho 2

© Ziraldo Alves Pinto/Acervo do cartunista

1. Observe a expressão facial de Lúcio no quadrinho 1. Qual é ela e o que indica?
Ele está piscando o olho esquerdo, sugerindo que sua fala corresponde a uma provocação.
2. No quadrinho 2, Lúcio sugere ir para a sala, e Bocão concorda.
   a) Qual palavra dita por Bocão indica essa concordância? A palavra **Boa!**.
   b) Considerando todo o contexto da história, conclua: Qual era a intenção de Lúcio e Bocão com essas falas? Despertar a vontade da Nina de ouvir a história e fazer com que ela reconhecesse que, na verdade, gostava dos livros.

As falas de Lúcio e Bocão nesse trecho são um exemplo de como os interlocutores, quando interagem pela linguagem, têm intenções comunicativas bem definidas: na história, a intenção deles, conforme sugestão da mãe dela, era “amolecer” Nina, e não ir contar a história na sala para não incomodar a menina. Para compreender essa intenção, é preciso que se observe todo o contexto e não apenas as falas ditas.

Como se nota, todo discurso tem uma **intencionalidade**, e não é fácil captá-la sempre, já que os sentidos são construídos no momento da interação, e tal construção depende de diversos fatores. Entretanto, há maior possibilidade de captar as intenções envolvidas na situação comunicativa, ou seja, a **intencionalidade discursiva**, quando se observa o que é dito e também o conjunto dos elementos ali presentes: quem diz, o que diz, para quem, com que intenção, os papéis sociais dos interlocutores, o momento e o lugar, etc.

Intencionalidade discursiva são as intenções, implícitas ou explícitas, existentes no discurso.

GÊNEROS TEXTUAIS

Ao analisar o final da história em quadrinhos, uma expressão habitual de certas narrativas ajudou-o a perceber o que Lúcio estava lendo para os outros personagens.

Sabemos que um texto é uma história em quadrinhos pela forma como ele se organiza. Em geral, as HQs são textos multimodais, construídos em uma sequência de quadrinhos.

Provavelmente, é esse conhecimento da composição dos textos, aliado a outros, que faz com que você diferencie, por exemplo, uma notícia de uma propaganda.

Gêneros textuais

Se julgar adequado, retome outros textos já vistos durante o ano letivo e converse com os alunos sobre elementos que permitem identificá-los como pertencentes a um determinado gênero. Além de aspectos estruturais, os temas e as características estilísticas podem auxiliar nessa identificação. Em uma bula de remédio, por exemplo, o texto apresenta informações sobre o produto, em linguagem técnica e formal, e uma organização padronizada a respeito do medicamento. Em uma publicidade sobre o mesmo produto, a intenção comunicativa, os interlocutores, a linguagem podem ser outros.

Se os alunos não tiverem deduzido que Lúcio estava lendo um conto maravilhoso para os outros personagens no final da HQ, mais adiante esse assunto será retomado.

Ao apresentar os exemplos de gêneros textuais, ajude os alunos a perceber que os gêneros podem circular em determinados suportes, mas isso pode mudar, de acordo com as novidades tecnológicas, por exemplo. Assim, se há muitos séculos os poemas, por exemplo, só circulavam oralmente, depois passaram a circular em livros e continuaram a circular em declamações, hoje podem circular em livros, na internet, serem declamados oralmente (em saraus, em CDs, em vídeos, etc.). As receitas culinárias também ganharam outros meios de circulação, como os vídeos que circulam na internet.

Atividade 2

Observe os exemplos com os alunos, chamando a atenção deles para aspectos como distribuição do texto, tamanho e tipografia das letras, presença ou não de imagens, etc. Antes de iniciar a leitura do exemplo 3, faça uma observação geral do texto com os alunos, destacando a forma como ele se organiza: versos e estrofes, presença de rimas, o que sugere um gênero textual específico. Em seguida, faça a leitura do título, o qual adianta, em parte, a temática do poema. Logo após a leitura conduzida por você das estrofes, questione os alunos a respeito da repetição do verbo **querer**. É provável que percebam que tal repetição intensifica a força desse desejo, dessa primeira experiência planejada pelo eu lírico e que ele deseja que seja compartilhada. Para um mineiro de água doce, isto é, alguém que não tem intimidade com o mar, **ver**, **sentir** e **ouvir o gigante bufar** são as grandes descobertas a serem compartilhadas com seu **bem**. Se considerar conveniente, destaque as ações realizadas pelo eu lírico no momento do contato com o mar, seus grandes desejos e as antíteses empregadas por ele para registrar e justificar seu querer: "Sou mineiro de **água doce** / e quero sentir o **sal**. / Sou mineiro de **rio manso** / meu bem, / quero ouvir o **gigante bufar**.". É possível também conversar com os alunos sobre quais outros gêneros textuais seriam adequados para abordar a emoção de uma primeira vez tão sonhada: letra de música, página de diário, podem ser opções.

2. Receita culinária: para instruir o leitor a fazer determinado prato, é organizada nos tópicos Título, Ingredientes e Modo de preparo, além de apresentar uma foto do prato para que o leitor possa visualizá-lo. Mapa: para divulgar as informações geográficas, estão presentes o título do mapa; a sigla dos nomes dos estados e suas capitais; a capital do país; os oceanos Atlântico e Pacífico; o símbolo da rosa dos ventos, que sinaliza os pontos cardeais (representados pelas letras N, S, L, O). Há ainda a utilização de cores variadas para representar os estados brasileiros, situar o Brasil em parte da América do Sul e identificar os oceanos.

Observe estes exemplos:

Não escreva no livro.

Exemplo 1

Mousse de maracujá

Ingredientes

1 lata de leite condensado
1 lata de suco concentrado de maracujá (a mesma medida do leite condensado)
1 lata de creme de leite sem soro
1 maracujá para enfeitar o prato

Modo de preparo

Coloque o leite condensado, o creme de leite e a mesma medida de suco concentrado de maracujá no liquidificador. Bata tudo até ficar uma mistura homogênea. Despeje o conteúdo em uma tigela e a coloque na geladeira. Na hora de servir, despeje as sementes do maracujá por cima do *mousse*.

12 RECEITAS de sobremesas que não vão ao fogo. *Guia da Semana*. Disponível em: https://www.guiadasemana.com.br/receitas/galeria/receitas-de-sobremesas-que-nao-vao-ao-fogo. Acesso em: 11 mar. 2022.

1. a) Exemplo 1: receita culinária; exemplo 2: mapa; exemplo 3: poema; exemplo 4: fotografia da gravação de uma entrevista.

Exemplo 3

O mar

Eu quero, quero,
meu bem,
eu quero ver o mar.
Chegar devagarinho
bem perto, bem pertinho
do mar.

[...]

Mas o que mais quero,
meu bem,
é água do mar no corpo,
onda forte vindo
e voltando,
batendo firme no corpo.

[...]

Eu quero ver e sentir o mar,
meu bem.
Sou mineiro de água doce
e quero sentir o sal.
Sou mineiro de rio manso,
meu bem,
quero ouvir o gigante bufar.

JOSÉ, Elias. Disponível em: https://eliasjose.com.br/o-mar/. Acesso em: 22 mar. 2022.

Poema: "O mar", de Elias José. É possível observar que o poema tem o título no alto e que este trecho é dividido em estrofes de 6 e 7 versos. Entrevista: como é uma foto, estão presentes somente elementos não verbais (repórter e entrevistado, profissional com câmera para filmar a entrevista, microfone nas mãos da jornalista).

Exemplo 2

Adaptado de: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p. 90.

Exemplo 4

BAZA Production/Shutterstock

1. Troque ideias com os colegas e o professor sobre os exemplos e levante hipóteses:

a) Você reconhece os textos apresentados em cada exemplo? Em caso positivo, quais são?

b) Quais são as finalidades de cada um desses textos?

2. Justifique suas respostas ao item **b** da atividade anterior com base nos elementos verbais e não verbais de cada exemplo.

1. b) Receita culinária: instruir a fazer determinado prato; mapa: representar dados geográficos sobre um país, região, estado, cidade, etc.; poema: entreter, transmitindo emoções e sensações; entrevista: divulgar a opinião e os conhecimentos do entrevistado sobre determinado assunto (na fotografia, é possível identificar, pelo reconhecimento de elementos dessa prática, que ela se refere a uma entrevista, em que alguém faz o papel de repórter e outro o de entrevistado, e uma terceira pessoa filma).

5. a) O fato de o texto apresentar instruções sobre o modo de preparar determinado prato e a organização nos tópicos Título, Ingredientes e Modo de preparo.

5. b) Sim, pois não haveria as instruções sobre como fazer o doce. O texto deixaria de ser uma receita culinária completa, pois não cumpriria sua função.

3. Você já deve ter lido textos parecidos com os dos exemplos. Em quais situações? Comente com os colegas e o professor. Respostas pessoais.

4. Considerando suas respostas anteriores, conclua: Por que é possível formular hipóteses sobre as características de um texto só de observá-lo? Espera-se que os alunos respondam que isso é possível por reconhecermos essas características de textos semelhantes, textos com os quais já entramos em contato.

5. Você identificou o gênero textual do exemplo 1: *mousse* de maracujá.

a) O que permitiu a você descobrir que se trata de uma receita culinária?

b) Se o "Modo de preparo" fosse eliminado do texto, haveria algum problema?

c) Se você desejasse fazer, por exemplo, uma *mousse* de laranja, o que, necessariamente, precisaria ser alterado no texto?

5. d) Espera-se que os alunos percebam que o texto manteria sua função e sua estrutura, não deixando de ser uma receita culinária.

d) Se você fizesse essa alteração, o texto deixaria de ser uma receita culinária? Por quê?

Observando brevemente os exemplos apresentados, você foi capaz de reconhecer a função de diferentes textos, entre eles receita culinária, mapa, poema e fotografia de uma situação de entrevista oral porque conhece características que são comuns a esses textos, como a distribuição dele na página, a relação entre a parte verbal e a não verbal, etc.

Sabemos, por exemplo, que alguns dados são obrigatoriamente comuns a toda receita culinária (como ingredientes, modo de preparo, etc.), porém outras características (tempo de preparo, rendimento, presença de imagens, etc.) podem variar, conforme os objetivos do texto, a situação de produção, os interlocutores envolvidos, entre outros fatores.

No final da história em quadrinhos do início deste capítulo, ao lermos na fala de Lúcio a expressão **Era uma vez...**, ainda que não haja a continuação, supomos que ele vai contar uma história infantil clássica, pois sabemos que, em geral, tais histórias começam assim.

Tanto a receita culinária quanto uma história infantil clássica, assim como o mapa, o poema e a entrevista, são **gêneros textuais**. Também são gêneros textuais a carta pessoal, a notícia, o debate, o seminário, entre outros.

Gêneros são formas textuais mais ou menos estáveis que, com algumas variações, apresentam conteúdo temático, elementos textuais e de linguagem semelhantes.

5. c) Espera-se que os alunos percebam que um dos ingredientes da receita deve ser alterado: em lugar de suco de maracujá, devem usar suco de laranja. Espera-se também que percebam que as sementes da laranja não são adequadas para serem colocadas sobre o doce, por serem mais duras e maiores que as do maracujá.

Exercícios

Leia esta tira e responda às questões 1 a 3.

BECK, Alexandre. *Armandinho Quatorze*. Florianópolis: edição do autor, 2019. p. 15.

Atividade 3

Espera-se que os alunos respondam que já leram receitas culinárias em *sites* ou em livros, revistas e jornais impressos, durante a pesquisa e a produção de um determinado prato. Em relação ao mapa, é possível que respondam que o contato ocorreu durante aulas de Geografia; em programas de notícias na TV, na internet ou em jornais e revistas; ou ainda em *sites* e aplicativos que apresentam mapas. Espera-se que os alunos digam que já assistiram a entrevistas em programas de TV, que já as leram no jornal impresso ou mesmo em *sites*, ou que já as ouviram em *podcasts*. Eles podem fazer referências a entrevistas feitas por eles como atividade escolar. Espera-se que poemas tenham sido lidos e explorados em trabalhos escolares ou em momentos de lazer, de fruição, e também declamados em apresentações na sala de aula, em saraus de poesia, em vídeos na internet.

Atividade 4

Abra a discussão com os alunos e chame a atenção para o fato de que, quando conhecemos um texto e estamos habituados a lê-lo ou a produzi-lo, somos capazes de reconhecer um exemplar dele, ou de formular hipóteses sobre um texto que se assemelha a ele visualmente, apenas com uma observação rápida, porque os textos têm certas características formais e gráficas que são estáveis e que nos permitem fazer tais associações.

Atividade 5

Esta atividade explora o desenvolvimento do pensamento computacional, por meio do exercício de observação de padrões que podem ser identificados no gênero textual receita culinária e da reflexão sobre eles.

Exercícios

Atividade 3

Comente com os alunos que, ao fazer uma crítica aos agrotóxicos, Armandinho rompe com o aspecto maravilhoso da narrativa e faz uma crítica social. Reforce com eles os fatores que estão relacionados a uma situação comunicativa: interlocutores, lugar (físico e social); intencionalidade e gênero textual.

Semântica e discurso

BNCC
Competência geral: 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidades: EF69LP02, EF69LP17, EF69LP28

1. Espera-se que os alunos respondam que não, diferenciando os interlocutores em função do contexto de circulação, ou seja, dos lugares de publicação. Nos jornais, o interlocutor é o leitor adulto do jornal e, teoricamente, a tirinha não se destina a crianças, ou a pré-adolescentes, a não ser que ela seja publicada em um suplemento do jornal direcionado especificamente a esse público. Nos jornais em geral, o público visado são pessoas que se interessam por notícias ou buscam a parte de tirinhas e quadrinhos, mais especificamente. No livro didático, por sua vez, a tirinha tem como interlocutores o professor e os alunos, e sua finalidade é levar à reflexão de tópicos estudados.

1. As tirinhas costumam ser publicadas sobretudo em jornais. E você está vendo a tira em seu livro didático. Converse com os colegas: Nessas duas situações comunicativas, os interlocutores são os mesmos? Explique.

2. Nas falas iniciais da mãe, ela está se referindo a uma narrativa clássica dos contos maravilhosos. Que narrativa é essa? Que elementos permitiram chegar a essa conclusão? A fala remete à história de Branca de Neve, uma princesa que recebe de uma bruxa disfarçada uma maçã envenenada e desfalece ao ingeri-la. Esses elementos da narrativa estão presentes na fala do pai de Armandinho.

3. A mãe de Armandinho lê a história dirigindo-se ao filho, quando o garoto está deitado na cama. Pensando nessa situação comunicativa, qual é o provável objetivo da mãe ao fazer isso? Ele parece ter sido atingido? Justifique. Espera-se que os alunos percebam que o provável objetivo da mãe era ler uma história para o filho dormir, para fazê-lo relaxar, mas que esse objetivo não parece ter sido atingido, pois Armandinho faz um comentário crítico, aproximando o conto maravilhoso da realidade em que vive, ao referir-se aos agrotóxicos que envenenam os alimentos.

SEMÂNTICA E DISCURSO

Não escreva no livro.

Leia este cartaz para responder às atividades 1 a 4.

Reprodução/Prefeitura Municipal de Araçatuba, SP.

Cartaz de propaganda disponível em: https://aracatuba.sp.gov.br/programa-saude-na-escola-busca-ampliar-vacinacao-em-criancas/. Acesso em: 13 jan. 2022.

2. b) A lousa e objetos como régua, clipe, pincel, borracha, compasso, lápis, globo terrestre e livros remetem ao universo escolar, pois fazem parte do dia a dia de alunos e professores nesse ambiente. Além desses desenhos, há alguns sinais de adição no lado esquerdo do cartaz, que podem ser associados à disciplina de Matemática.

1. Troque ideias com os colegas e o professor.

a) Qual é a finalidade do cartaz lido? Avisar aos pais (ou responsáveis) que, para matricular as crianças nas escolas da prefeitura, precisam apresentar uma declaração da Unidade Básica de Saúde (UBS) informando que elas estão com as vacinas em dia.

b) O cartaz de propaganda é da prefeitura de determinada cidade brasileira. A quem ele provavelmente se dirige? Aos pais (ou responsáveis) das crianças que frequentam ou vão frequentar a Educação Infantil ou os anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da prefeitura.

2. Observe a parte não verbal do anúncio.

a) A moldura em que o texto verbal central foi escrito simula um objeto específico. Qual é esse objeto? Uma lousa.

b) A qual ambiente o objeto identificado por você no item **a** e os demais desenhos que ilustram o cartaz fazem referência? Justifique sua resposta.

c) O que sugere o despertador que integra a parte visual do cartaz?

O despertador simboliza um alerta para os pais (ou responsáveis) que ainda não levaram seus filhos para tomar todas as vacinas necessárias. É como se acentuasse a mensagem: se a carteira de vacinação dos filhos não estiver atualizada, os pais (ou responsáveis) não receberão a declaração e, consequentemente, não conseguirão matricular os filhos na escola municipal.

3. Releia o texto verbal no lado direito do cartaz.

a) De que outro texto ele faz parte? Do Estatuto da Criança e do Adolescente (Artigo 4º da Lei n. 8 069, de 13 de julho de 1990).

b) Troque ideias com a turma: Qual é o significado do sinal "[...]" no contexto? Esse sinal indica que parte do texto citado foi suprimida.

c) Uma das funções de um anúncio é convencer seus interlocutores a aderir a uma ideia. Explique de que forma a presença desse texto contribui para esse objetivo. Espera-se que os alunos respondam que a presença desse texto, extraído de uma lei, reforça a necessidade e a responsabilidade, por parte dos pais ou responsáveis, de vacinar as crianças, pois são eles que devem zelar pela saúde delas.

4. Leia as afirmações a seguir sobre o cartaz em estudo e indique, no caderno, quais são verdadeiras e quais são falsas. Depois justifique as respostas.

a) O texto na lateral direita do anúncio indica uma proibição imposta às crianças e aos adolescentes. Falsa. É importante que os alunos notem que o texto salienta justamente o contrário, ou seja, os direitos das crianças e dos adolescentes à vida, à saúde, etc.

b) O texto na lateral direita do anúncio salienta um direito das crianças e dos adolescentes.

c) O texto na lateral direita do anúncio salienta um direito da família, da comunidade e da sociedade em geral, marcado pelo uso da expressão **É dever**.

d) O texto na lateral direita do anúncio salienta uma obrigação da família, da comunidade e da sociedade em geral, marcado pelo uso da expressão **É dever**.

4. b) Verdadeira. Espera-se que os alunos reconheçam no texto do Estatuto os direitos das crianças e dos adolescentes.
c) Falsa. Os alunos devem notar que a expressão "É dever" trata de uma obrigação que a família, o poder público, a sociedade em geral devem ter quanto à efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes.
d) Verdadeira. Espera-se que os alunos notem a obrigação dos envolvidos quanto aos direitos das crianças e dos adolescentes com o uso de "É dever".

DE OLHO NA ESCRITA

Não escreva no livro.

ENCONTROS VOCÁLICOS

Leia o poema "Descoberta", de Paulo Netho:

Descoberta

A Bia
dizia coisas
e ria,
só alegria.

Só que ela
não sabia
o que era
que dizia.

Mas, um dia,
descobriu
que tudo o que não sabia
mas dizia
era aquilo que se chama
Poesia.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

NETHO, Paulo. *In*: *Poesia futebol clube e outros poemas.* São Paulo: Formato, 2007. p. 35.

1. Que "coisas" você imagina que Bia dizia? Resposta pessoal.

2. Nas palavras **Bia** e **coisas**, empregadas no poema, a letra I é pronunciada de maneiras diferentes. Compare essas duas pronúncias e responda: Em qual das palavras a letra I é pronunciada de modo mais forte? E de maneira mais fraca? Na palavra **Bia**. Na palavra **coisas**.

3. Agora observe estes pares de palavras:

aí – ai   país – pais   saúde – saudade

Em todas essas palavras, o I e o U são escritos ao lado da vogal A. Leia-as em voz alta e conclua:

a) Em quais delas o I e o U são pronunciados de forma mais forte do que o A? Em **aí**, **país** e **saúde**.

b) E em quais dessas palavras o I e o U são pronunciados de modo mais fraco do que o A? Nas palavras **ai**, **pais** e **saudade**.

do Estado cuidar do bem-estar deles. A afirmação do item **b** é verdadeira, pois o trecho extraído do Estatuto afirma que as crianças e os adolescentes têm direito à vida e à saúde. Pergunte aos alunos se já viram textos com proibições e apresente alguns exemplos, explorando tanto aspectos não verbais (como placas com X ou traços vermelhos em cima de um desenho), quanto aspectos verbais (como o emprego de modalizadores textuais como **É proibido**, **Não se deve**, **Não é permitido**, etc.). A afirmação **c** é falsa, porque a expressão **É dever** indica uma obrigação, e não um direito, conforme descreve o item **d**, verdadeiro.

De olho na escrita

Encontros vocálicos

BNCC

Competência específica de Linguagens: 2
Competência específica de Língua Portuguesa: 2
Habilidades: EF69LP48, EF69LP53, EF67LP28, EF67LP32

Ao estudar os encontros vocálicos, os alunos retomam a habilidade EF04LP02 dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Atividade 1

Faça uma leitura expressiva do poema para os alunos, com entonação e ritmo adequados. Para isso, ensaie sua leitura previamente. Depois, escolha alguns alunos para ler o poema em voz alta, com expressividade. Depois da leitura, abra a discussão perguntando aos alunos o que, para eles, é poesia. Peça que levantem hipóteses sobre quem é Bia e por que ela não entendia o que dizia, e pergunte o que eles acham que significa dizer "que tudo o que não sabia / mas dizia / era aquilo que se chama / Poesia".

Atividade 2

Depois de responderem à atividade, peça que identifiquem as rimas presentes no poema, como as formadas pelos encontros vocálicos contidos nas palavras **Bia**, **dizia**, **ria**, **alegria**, **sabia**, **dia**, **poesia**.

Sugestão para o aluno

Para conhecer uma sugestão de ampliação de repertório para o aluno, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Atividade 3

No item **a**, comente com os alunos que essa lei é amplamente conhecida como ECA e que, conforme o nome diz, trata especificamente dos direitos da criança e do adolescente. Se julgar conveniente, comente com os alunos que, no próximo capítulo desta unidade, eles conhecerão mais sobre esse estatuto. No item **b**, pergunte aos alunos se já viram esse sinal em algum texto. Retome a função das reticências, já estudadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No item **c**, abra a discussão com a turma sobre a função das leis, criadas para regulamentar as ações da sociedade civil. Um cidadão que não cumpre a lei, portanto, poderá sofrer alguma penalidade, se for denunciado ao Estado. Esse caráter normativo também funciona como um fator de persuasão.

Atividade 4

A afirmação do item **a** é falsa, pois o texto não indica uma proibição às crianças e aos adolescentes e, sim, mostra que é obrigação da família, da sociedade e

Ao apresentar a definição de vogal, explique aos alunos que há também sílabas formadas por vogal e semivogal. É o caso da palavra **oito,** por exemplo, composta de vogal e semivogal.

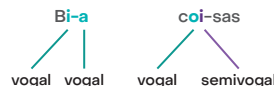
Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Ao responder às questões anteriores, você percebeu que as letras I e U podem ser pronunciadas de formas diferentes, mais forte ou mais fraca, dependendo da palavra em que são empregadas. Trata-se, portanto, de sons diferentes: no primeiro caso, I e U são **vogais**; no segundo caso, I e U são **semivogais**.

Vogal é o som forte de uma sílaba, ou seja, corresponde ao centro da sílaba, podendo estar ou não acompanhada de uma consoante. Exemplo: **u**-v**a** (a primeira sílaba tem só uma vogal, enquanto a segunda tem consoante e vogal).

Semivogal é o som de I ou U quando pronunciados de forma fraca, isto é, quando formam sílaba com uma vogal. Exemplo: sa**u**-da-de.

Veja:

Nas duas palavras, ocorre encontro vocálico.

> **Encontro vocálico** é a sequência de fonemas vocálicos – vogal e semivogal – em uma mesma sílaba ou em sílabas diferentes.

Existem três tipos de encontro vocálico: **hiato**, **ditongo** e **tritongo**.

Hiato

É o encontro de duas vogais. Como em uma mesma sílaba só pode haver uma vogal, as vogais do hiato ficam sempre em sílabas diferentes. Veja:

Ditongo

É o encontro de uma vogal e uma semivogal ou vice-versa. Como uma semivogal precisa do apoio de uma vogal para formar sílaba, o ditongo não pode ser dividido silabicamente. Veja:

Os ditongos classificam-se em:

- **crescentes**: quando pronunciamos primeiro a semivogal e depois a vogal (a pronúncia vai do som mais fraco para o mais forte). Exemplo:

  ág**ua:** semivogal U + vogal A

- **decrescentes**: quando pronunciamos primeiro a vogal e depois a semivogal (a pronúncia vai do som mais forte para o mais fraco). Exemplo:

  ouro: vogal O + semivogal U

Tritongo

É o encontro de uma semivogal, uma vogal e uma semivogal, sempre nessa ordem. Por conter uma única vogal, o tritongo é indivisível silabicamente. Veja:

Exercícios

Não escreva no livro.

Leia este texto e responda às questões 1 a 4.

Bússola

Se hoje tem gente que não consegue se achar sem um GPS, imagine séculos atrás, atravessando mares revoltos e territórios inóspitos, tendo como guia praticamente só as estrelas. Assim, é fácil compreender a verdadeira comoção que a bússola causou aos inquietos viajantes dos tempos antigos. A primeira versão foi inventada pelos chineses no século 4 a.C., após a descoberta do efeito direcional da magnetita, ou pedra-ímã. Uma das pontas da magnetita sempre aponta para o Norte, atraída pelo campo magnético natural da Terra, que emana dos polos. As bússolas rústicas eram apenas um naco de madeira preso à pedra-ímã e colocado para flutuar na água. Apenas mil anos depois da invenção é que o instrumento passou a orientar navegadores. A bússola teve papel fundamental no comércio marítimo, pois tornou as viagens mais precisas.

AS 101 MAIORES invenções da humanidade. *Superinteressante*, São Paulo, abr. 2013. p. 55.

Triff/Shutterstock

Bússola antiga.

inóspito: que não serve para ser habitado.
revolto: muito agitado.

1. Releia este trecho: "Assim, é fácil compreender a verdadeira **comoção** que a bússola causou aos inquietos viajantes dos tempos antigos".

a) Qual é o sentido da palavra em destaque? Espera-se que os alunos respondam que **comoção** tem, no contexto, sentido de "forte emoção".

b) Segundo o texto, por que a invenção da bússola provocou essa reação nos viajantes da época? Espera-se que os alunos respondam que a invenção da bússola causou uma forte emoção nos viajantes daqueles tempos porque era um instrumento que facilitaria muito as futuras viagens, já que até então eles atravessavam mares e territórios guiando-se praticamente pelas estrelas.

2. Converse com os colegas sobre o modo de funcionamento e utilidade da bússola. Em que situações, ainda hoje, ela é útil? Resposta pessoal.

3. Nas seguintes palavras do texto, identifique as sílabas em que há encontros vocálicos. Depois classifique-os em ditongo crescente, ditongo decrescente ou hiato.

a) guia ia: hiato

b) comoção ão: ditongo decrescente

c) água ua: ditongo crescente

d) territórios io: ditongo crescente

e) viajantes ia: hiato

f) causou au: ditongo decrescente; ou: ditongo decrescente

4. Das palavras a seguir, reescreva as que apresentam hiatos. Flutuar, viagens, atraída.

versão efeito madeira flutuar invenção
pois viagens mais atraída

Exercícios

Peça aos alunos que leiam o texto "Bússola" e pergunte se conhecem esse instrumento. Para despertar o interesse deles, se possível, leve uma bússola para que possam manipulá-la durante a aula e entender melhor seu funcionamento. Comente que, hoje em dia, existem aparelhos modernos que são mais precisos e que substituíram a bússola, como o Sistema de Posicionamento Global (GPS, do inglês *Global Positioning System*). Pergunte se sabem como o GPS funciona e incentive-os a pesquisar o assunto.

Atividade complementar

Para conhecer uma proposta de atividade complementar, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Interdisciplinaridade

O trabalho com a atividade complementar de construção de uma bússola caseira estabelece uma conexão interdisciplinar com o componente **Ciências**, levando os alunos a identificar os pontos cardeais por meio da utilização da bússola criada por eles, de modo a contemplar a habilidade EF04CI10.

Atividades 3 e 4

Proponha a resolução individual destas atividades. Depois, faça a correção coletiva e esclareça as dúvidas que surgirem. No final, realize a sistematização, orientando os alunos a produzir um quadro sobre encontros vocálicos e, se preferir, peça a eles que passem essas informações para um cartaz e disponha-o na parede da sala de aula.

Quanto à palavra **territórios** (atividade **3**), na maior parte das variedades do português brasileiro, **io** é pronunciado como ditongo, mas em algumas variedades da língua portuguesa, ou em certas situações prosódicas especiais (por exemplo, por ênfase), esse ditongo crescente pode ser pronunciado como hiato. Se achar pertinente, comente isso com os alunos.

Produção de texto

História em quadrinhos (I): construção e recursos expressivos

BNCC

Competência específica de Linguagens: 3
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidades: EF69LP47, EF67LP30

Leia com os alunos o boxe "Quadrinhos no mundo". Pergunte se eles já viram ou leram histórias em quadrinhos de outros países e se as publicações eram muito diferentes das nacionais. Incentive-os a relatar suas experiências pessoais de leitura de textos desse gênero.

Comente que os quadrinhos da HQ *Batu* são do cartunista argentino Tute (1974-). O personagem principal dessa HQ é Batu, um menino de cabelos ruivos, que tem como companheiros o cão azul Túlum e o amigo Boris.

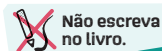
Atividade 1

Proponha aos alunos que realizem essa atividade em pequenos grupos e que, ao final, socializem suas respostas. No item **b**, comente que, nos textos multimodais, a linguagem verbal e a linguagem não verbal se complementam na construção de sentidos do texto.

Atividade 2, item b

Comente com os alunos que, como não costuma haver um narrador nas HQs, muitas vezes as legendas dão informações que um narrador daria, como a indicação de mudanças de lugar e de tempo.

Produção de texto

Não escreva no livro.

1. a) Espera-se que os alunos respondam que não, pois os gestos da menina demonstram que ela quer distância desse tipo de livro.

1. b) Espera-se que os alunos respondam que não, pois nas histórias em quadrinhos com imagens e palavras, essas duas linguagens se complementam na construção de sentidos da história.

História em quadrinhos (I): construção e recursos expressivos

Quadrinhos no mundo

Em cada país as HQs são chamadas de um jeito diferente. Nos Estados Unidos, as histórias em quadrinhos recebem o nome de *comic strips* ("tiras cômicas"). Já na França são chamadas de *bandes dessinées* ("bandas ou tiras desenhadas"). Na Itália, de *fumetti* ("fumaça"), remetendo ao formato dos balões de fala. Na América hispânica, recebem o nome de *historietas*. No Japão, são chamadas de *mangás*; em Portugal, de *histórias aos quadradinhos* e, na Espanha, de *tebeos*.

No Brasil, as histórias em quadrinhos costumam ser reunidas em revistas chamadas **gibis**. Esse nome foi adotado porque, em 1938, no Rio de Janeiro, uma revista em quadrinhos chamada *Gibi* fez enorme sucesso e, assim, o nome **gibi** acabou virando sinônimo de revistas de HQs.

TUTE/ Fotoarena

HQ argentina *Batu*, criada pelo cartunista TUTE (*Batu 5*. Editora Sudamericana, 2013).

Na história em quadrinhos que você leu, foi possível notar que esse gênero é organizado em uma sequência de quadrinhos e, no caso dessa HQ, há desenhos e balões de fala. Para conhecer um pouco mais de HQs, responda às questões a seguir.

1. Releia o quadrinho a seguir, da HQ "Conta mais?".

Você viu que um dos sentidos da palavra **Valeu!**, nesse quadrinho, é "Obrigada!".

© Ziraldo Alves Pinto/Acervo do cartunista

a) Observe o gesto que Nina faz enquanto diz essa palavra. Ela realmente está satisfeita e feliz com os presentes que recebeu? Por quê?

b) Conclua: Na linguagem das histórias em quadrinhos, se a parte verbal ou se os desenhos forem eliminados, o conteúdo delas se mantém? Justifique.

2. Geralmente, em outros gêneros narrativos, como o conto maravilhoso ou a fábula, há um narrador que conta a história.

a) Nas HQs, como a história normalmente é narrada?

b) Às vezes, pode ser utilizada uma legenda no alto do quadrinho. Veja: Espera-se que os alunos observem que o texto verbal indica tempo decorrido e que representa a voz do narrador.

© Ziraldo Alves Pinto/Acervo do cartunista

Qual é o papel da legenda nesse quadrinho? É possível dizer que representa a voz do narrador?

2. a) Em geral, é narrada por meio de imagens e de falas ou pensamentos dos personagens ou somente por meio de imagens.

3. b) Não é possível saber com exatidão quanto tempo durou a visita, mas pela sequência de acontecimentos (tempo entre a chegada de Lúcio e Carolina e a leitura da última história), é provável que tenha durado uma ou duas horas.

3. d) Ao perceber que Nina estava com saudade do tempo em que liam histórias para ela, a mãe armou um plano com Bocão, Lúcia e Carolina para "amolecer" a menina, ou seja, para que ela reconhecesse que gostava de histórias.

3. Assim como outros gêneros narrativos, a história em quadrinhos também envolve fatos, personagens, tempo e espaço. Os fatos se organizam em uma relação de causa e efeito, quase sempre desenvolvendo um **conflito**, isto é, um problema que os personagens precisam resolver. Sobre a história lida, responda às questões a seguir.

a) Onde ocorrem os fatos da história? Na casa de Bocão.

b) Quanto tempo dura a visita de Lúcio e Carolina?

3. c) Nina ganhou livros infantis, mas afirmou que não gostava mais de histórias.

c) Qual é o conflito da história?

d) Qual foi a atitude da mãe de Nina para resolver o conflito da história?

e) Qual foi o desfecho da história? O conflito foi resolvido? Justifique sua resposta.

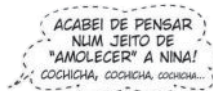
3. e) Espera-se que os alunos respondam que o conflito foi resolvido, pois Nina aceitou ouvir a leitura de Lúcio, reconhecendo, assim, que ainda gostava de histórias.

4. Os recursos gráficos de uma HQ auxiliam o leitor a compreender a história. Você concorda com essa afirmação? Em caso afirmativo, justifique sua resposta com elementos da HQ.

5. Você já estudou que o **balão** é um elemento característico dos quadrinhos. Ele consiste em um espaço contornado por um traço, que parte quase sempre da boca dos personagens e no qual aparecem a fala ou o pensamento deles.

5. a) Em letra de fôrma maiúscula.

a) Como é, geralmente, a letra usada no balão?

b) Geralmente a linha do balão é um traço contínuo, mas às vezes ela sofre algumas alterações. Troque ideias com os colegas e responda: Por que os balões a seguir apresentam um formato diferente?

6. Você já viu que na história em quadrinhos lida existe a onomatopeia **RASG! RASG! RASG!**, que imita o som do embrulho de papel sendo aberto. Além desse recurso, nas HQs são muito usadas as **interjeições**. Leia o quadro ao lado e responda às questões.

a) Converse com os colegas e indique que onomatopeias costumam ser empregadas nas histórias em quadrinhos para designar:

- batida ou pancada; BAM!
- barulho de motor; VRUUUMM
- batida na porta. TOC! TOC!

4. Espera-se que os alunos respondam que sim. Recursos como a expressão facial e gestual, traços que indicam movimento dos personagens, letras em tamanho maior, balões de diferentes formatos ajudam a construir os sentidos de uma HQ. Os alunos podem citar como exemplos os quadrinhos 7, 9, 15, 20 e 21.

Os diferentes tipos de balões nas histórias em quadrinhos

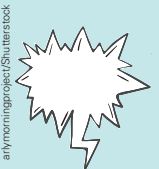
Você já estudou nos anos anteriores que há diversos tipos de balões nas HQs (abreviação de histórias em quadrinhos) que exprimem vários modos de falar, emoções e pensamentos dos personagens. Veja alguns deles:

webreg30380/Shutterstock

Balão tracejado: cochicho, sussurro.

Kebon Doodle/Shutterstock

Balão com linha contínua: fala em altura de voz normal.

arlymorningproject/Shutterstock

Balão com contorno pontiagudo: grito.

YummyBuum/Shutterstock

Balão com contorno arredondado e rabicho em formato de bolhas: pensamento.

As **interjeições** são palavras que expressam sentimentos, sensações e estados emocionais dos personagens. Elas costumam ser acompanhadas de ponto de exclamação.

© Ziraldo Alves Pinto/Acervo do cartunista

Na história em quadrinhos lida, por exemplo, a palavra **Oba!** é uma interjeição que expressa alegria.

5. b) O balão com contornos irregulares indica que o personagem está gritando, e o tracejado, que está sussurrando.

Atividade 6, item a

Leve os alunos a observar que a interjeição **OBA** está grafada com letras maiores e em negrito, além de ser acompanhada do ponto de exclamação. Esses recursos acentuam o efeito de sentido gerado por ela.

Sugestão para o aluno

Para conhecer uma sugestão de ampliação de repertório para o aluno, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Atividade 7

Depois de responderem à atividade, retome com os alunos o conceito de linguagem formal e linguagem informal. Depois pergunte se sabem, no cotidiano, quando convém usar uma linguagem mais formal ou mais informal.

Atividade 8

Além de preencherem o quadro no caderno, ajude-os a montar na lousa um quadro com as principais características das histórias em quadrinhos. Esse cartaz pode ser afixado na parede da sala de aula para que o consultem no momento em que estiverem criando as próprias histórias em quadrinhos.

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Agora é a sua vez

História em quadrinhos (I)

BNCC

Competências gerais: 3, 4
Competências específicas de Linguagens: 3, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 5
Habilidades: EF69LP07, EF69LP51, EF69LP56, EF67LP30

Atividade preparatória

Para conhecer uma proposta de atividade preparatória, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

b) Identifique outras duas interjeições no texto e indique que sentimento elas expressam. Possibilidades de resposta: **Puxa** (admiração), **Blá** (desagrado), **Ops** (surpresa ou arrependimento), **Shhh!** (pedido de silêncio).

7. Os personagens das histórias em quadrinhos costumam usar uma linguagem simples e informal, parecida com a que empregamos no dia a dia entre amigos e familiares.

a) Identifique na história lida palavras ou expressões próprias da linguagem informal. Possibilidades de resposta: **Lá, isso é...**, **umas gracinhas**, **cara**, o ditado popular **quem cochicha o rabo espicha**, entre outras.

b) Considerando o perfil dos personagens e a situação de comunicação em que eles estão, responda: O uso dessa variedade linguística é adequado? Por quê? Espera-se que os alunos respondam que é adequado porque são crianças, são amigas entre si e estão num contexto familiar.

8. Com a orientação do professor, junte-se a alguns colegas para resumir as características básicas do gênero história em quadrinhos. Para isso, copiem o quadro a seguir no caderno e respondam às questões de acordo com o que perceberam da história em quadrinhos em estudo ou de outras HQs conhecidas.

História em quadrinhos: construção e recursos expressivos	
Quem são os leitores da história em quadrinhos? Pessoas de todas as idades, mas principalmente crianças.	
Qual é o objetivo desses textos? Entreter.	
Por onde circulam? Circulam principalmente em revistas, mas também podem ser publicadas em jornais, livros e na internet.	
Como a história em quadrinhos se estrutura?	
Como são seus personagens? Variam de acordo com o perfil dos quadrinhos e de seu público: podem ser crianças, heróis, adultos, etc.	
Quais são as partes do enredo?	
Como é a linguagem da história em quadrinhos? A linguagem é geralmente informal, próxima da língua falada em situações cotidianas.	
Como são indicados no texto detalhes relacionados ao espaço e ao tempo?	

Em uma sequência de quadrinhos, que podem ter imagens e texto ou somente imagens. Geralmente não tem um narrador. As falas e os pensamentos dos personagens aparecem dentro de balões com diferentes formatos.

Tal qual acontece em narrativas ficcionais em geral, a história em quadrinhos costuma apresentar situação inicial, conflito, clímax e desfecho.

Os desenhos indicam a mudança de tempo e espaço; quando necessário, legendas também podem indicar essas variações.

AGORA É A SUA VEZ

HISTÓRIA EM QUADRINHOS (I)

Ao final desta unidade, em **Intervalo**, você e os colegas vão participar da mostra **Quadrinhos: eu também faço!**, na qual vão apresentar ao público a produção de histórias em quadrinhos da turma. Para isso, é necessário começar a criar algumas histórias em quadrinhos neste capítulo.

Crie uma tira, isto é, uma história com três ou quatro quadrinhos, com personagens imaginados por você. Para isso, risque os quadrinhos no caderno ou em uma folha de papel sulfite e desenhe os elementos da história, entre eles os balõezinhos com a fala dos personagens.

Dê um título à história, incorporando-o ao primeiro quadrinho, e coloque a palavra **FIM** na parte inferior do último quadrinho. Depois, pinte os desenhos. Terminando, troque sua tira com a de um colega ou exponha-a no mural da sala de aula.

Planejamento do texto

- Organize sua história em partes, de modo que cada quadrinho represente uma das partes.
- Descreva em uma folha de rascunho cada parte de sua história.
- Retome o quadro da atividade 8 de **História em quadrinhos (I): construção e recursos expressivos** e preencha-o novamente com base na sua produção.

Escrita

- Associe linguagem verbal e linguagem não verbal, uma complementando a outra.
- Indique o tempo (o momento do dia) e o lugar onde acontecem as ações por meio das imagens.
- Estabeleça o encadeamento entre um quadrinho e outro, baseado em uma relação de causa e efeito entre os fatos.
- Crie textos verbais curtos, a fim de deixar nos quadrinhos espaço para as imagens.
- Para criar humor, apresente uma surpresa no(s) último(s) quadrinho(s).
- Escreva as falas dos balões com letra de fôrma maiúscula.
- Procure utilizar adequadamente interjeições e onomatopeias.
- Utilize linguagem adequada aos personagens e à situação de comunicação em que eles estão.

Revisão e reescrita

Troque a primeira versão de sua HQ com a de outros colegas para que possam observar:

- se a linguagem verbal e a linguagem não verbal se complementam;
- se o rabicho dos balões está posicionado corretamente, indicando com clareza o personagem que está falando;
- se a sequência dos quadrinhos baseia-se em uma relação de causa e efeito;
- se o texto dos balões está legível;
- se no(s) último(s) quadrinho(s) ocorre um fato surpreendente, gerando humor;
- se a linguagem dos personagens é coerente com o perfil de cada um;
- se o texto está escrito de acordo com as normas ortográficas.

Com base nas observações e sugestões dos colegas, faça as correções necessárias. Depois, passe a tirinha a limpo, pintando os desenhos, e exponha-a no mural da sala de aula.

- Guarde a versão final de sua HQ para apresentá-la na mostra **Quadrinhos: eu também faço!**, a ser produzida em **Intervalo**, no final desta unidade, e compartilhada com a comunidade escolar.

Planejamento do texto

Durante o processo de criação, peça aos alunos que revejam o quadro ou o cartaz que eles criaram sobre as características do gênero HQ. Relembre-os de que esses quadrinhos serão expostos na mostra **Quadrinhos: eu também faço!** e, por isso, é importante que eles sejam bem planejados e finalizados.

Escrita

Nesta etapa, oriente os alunos a explorar os recursos visuais que os quadrinhos oferecem: formato dos balões (pensamento, cochicho, grito, etc.), legendas, cores e tamanho das letras e dos quadrinhos.

Lembre-os de que a linguagem deve ser adequada ao contexto (mais ou menos informal) e que eles podem usar também interjeições e onomatopeias. Os personagens devem apresentar uma linguagem próxima da fala.

Revisão e reescrita

Oriente-os a revisar os textos dos quadrinhos e a trocá-los com os colegas antes de finalizá-los.

Para conhecer a proposta pedagógica deste capítulo, consulte as **Orientações específicas** do Manual do Professor.

Leitura de *Turma da Mônica em: O Estatuto da Criança e do Adolescente*, de Mauricio de Sousa

BNCC

Competências gerais: 1, 3
Competências específicas de Linguagens: 2, 5
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidades: EF67LP15, EF67LP28

A leitura que abre o capítulo é parte da história em quadrinhos do cartunista Mauricio de Sousa criada para apresentar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ao público infantil e juvenil, tornando o texto de lei mais agradável e compreensível a esse público, que é a quem mais diretamente interessam as garantias determinadas pelo estatuto. Assim, com base nas características dos personagens mais conhecidos da Turma da Mônica, o cartunista procura levar a criança e o adolescente a refletir sobre seus direitos essenciais. Com essa leitura, busca-se reforçar aos alunos as características do gênero história em quadrinhos e, ao mesmo tempo, sinalizar que esse gênero, cujo objetivo comunicativo costuma ser entreter, divertir, também pode ser adotado para informar de maneira mais divertida e em uma linguagem mais cotidiana.

Atividade preparatória

Para conhecer uma proposta de atividade preparatória, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

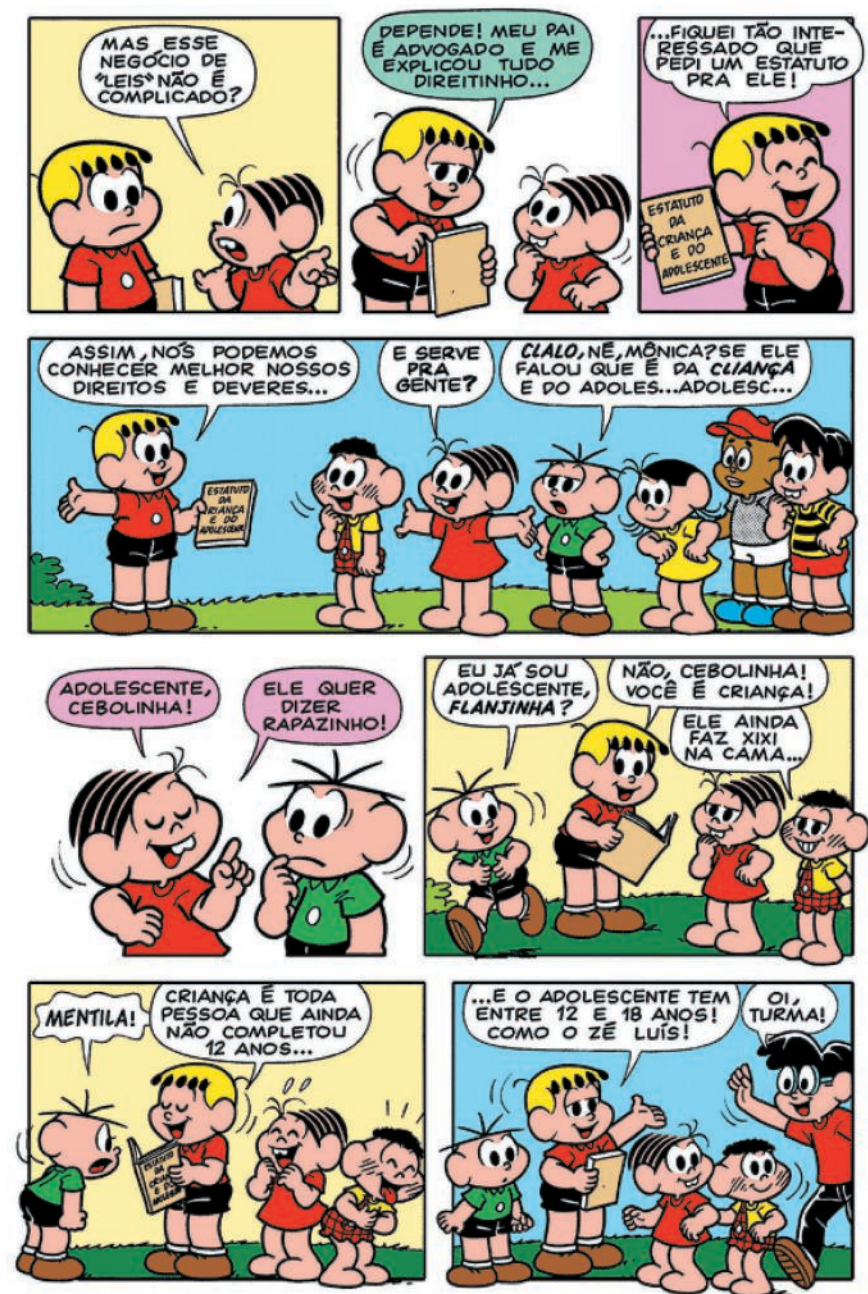
Neste capítulo você vai:

- ler e produzir história em quadrinhos;
- observar a relação entre as linguagens verbal e não verbal nas histórias em quadrinhos;
- conhecer o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- estudar o substantivo, suas classificações e flexões;
- relembrar como se faz a divisão silábica das palavras;
- observar legendas e diferentes balões utilizados em histórias em quadrinhos.

Na história em quadrinhos a seguir, a Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa, apresenta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Você conhece esse documento? Do que você acha que ele trata?

Leia o texto silenciosamente refletindo: Que direitos é importante garantir a crianças e adolescentes da sociedade contemporânea?

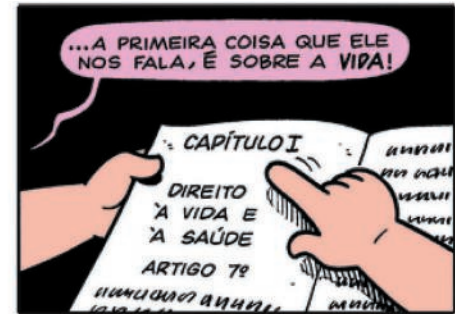
Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

[...]

Lembre os alunos de que o projeto do **Intervalo** é uma mostra das produções que eles farão durante a unidade, por isso é importante que eles conheçam o gênero história em quadrinhos. Para iniciar os estudos, pergunte aos alunos se eles se consideram crianças ou adolescentes. Não se antecipe em dizer a partir de quando uma pessoa é considerada adolescente, procure incentivá-los a justificar sua resposta. Após a leitura da história em quadrinhos volte a essa questão, dizendo que, segundo o ECA, criança tem até 12 anos incompletos; adolescente tem entre 12 e 18 anos de idade.

Pergunte se crianças e adolescentes têm direitos e peça aos alunos que procurem explicar quais são esses direitos. Solicite que levantem hipóteses: Por qual motivo é importante garantir esses direitos a eles?

Pergunte se os alunos já observaram a palavra **estatuto** empregada em outras situações, como o estatuto do condomínio, ou estatuto do clube, etc. Observe se sabem o que é um estatuto: um regulamento ou conjunto de regras; uma lei ou um conjunto de leis.

AGORA, QUE CHEGOU TODO MUNDO, PODEMOS CONVERSAR SOBRE O ESTATUTO...

...A PRIMEIRA COISA QUE ELE NOS FALA, É SOBRE A VIDA!
CAPÍTULO I
DIREITO À VIDA E À SAÚDE
ARTIGO 7º

O ESTATUTO GARANTE TODAS AS CONDIÇÕES PARA QUE "NÓS", CRIANÇAS, TENHAMOS UM NASCIMENTO E DESENVOLVIMENTO SADIOS...

...DANDO À FUTURA MAMÃE O ATENDIMENTO MÉDICO NECESSÁRIO...

NOSSA! COMO CHUTA!
QUE EMBAIXADA!
VAI SER UM ATLETA!

...APOIO ALIMENTAR...

MAGALI...ESTA COMIDA É SÓ PRA FUTURAS MAMÃES!
E DAÍ? NO FUTURO, EU VOU SER MAMÃE!

...CONDIÇÕES PARA ALIMENTAR O RECÉM-NASCIDO...

...E SEMPRE SER ORIENTADA POR MÉDICO PEDIATRA!
DIPLOMA

PEDIATRA É O MÉDICO QUE CUIDA DO PÉ?
NÃO! É O ESPECIALISTA EM CRIANÇAS!

E, POR FALAR EM MÉDICO, VAMOS FALAR DE SAÚDE!
SAÚDE...
OBRIGADO, MAS EU NÃO ESPIRREI!
VAMOS FICAR QUIETOS...

O ESTATUTO DIZ QUE TODA CRIANÇA OU ADOLESCENTE DEVE SER SEMPRE O PRIMEIRO A RECEBER SOCORRO!
AI!

ISSO VALE PRA COELHADA TAMBÉM?

DEVE RECEBER ATENÇÃO ODONTOLÓGICA, PREVENINDO-SE CONTRA AS CÁRIES...
DENTISTA

CHEC
CHEC

...E SER VACINADA GRATUITAMENTE CONTRA TÉTANO, COQUELUCHE, PARALISIA INFANTIL E OUTRAS DOENÇAS...
POSTO DE SAÚDE
SIMBORA, TURMA! É FRIA!

É MESMO! AMANHÃ TEM VACINAÇÃO!
VAMOS LEVAR A MALIAZINHA!

VIU? O ESTATUTO JÁ ESTÁ FUNCIONANDO! VOCÊ JÁ ESTÁ ENTENDENDO MELHOR OS SEUS DIREITOS E DEVERES DE CRIANÇA!
ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

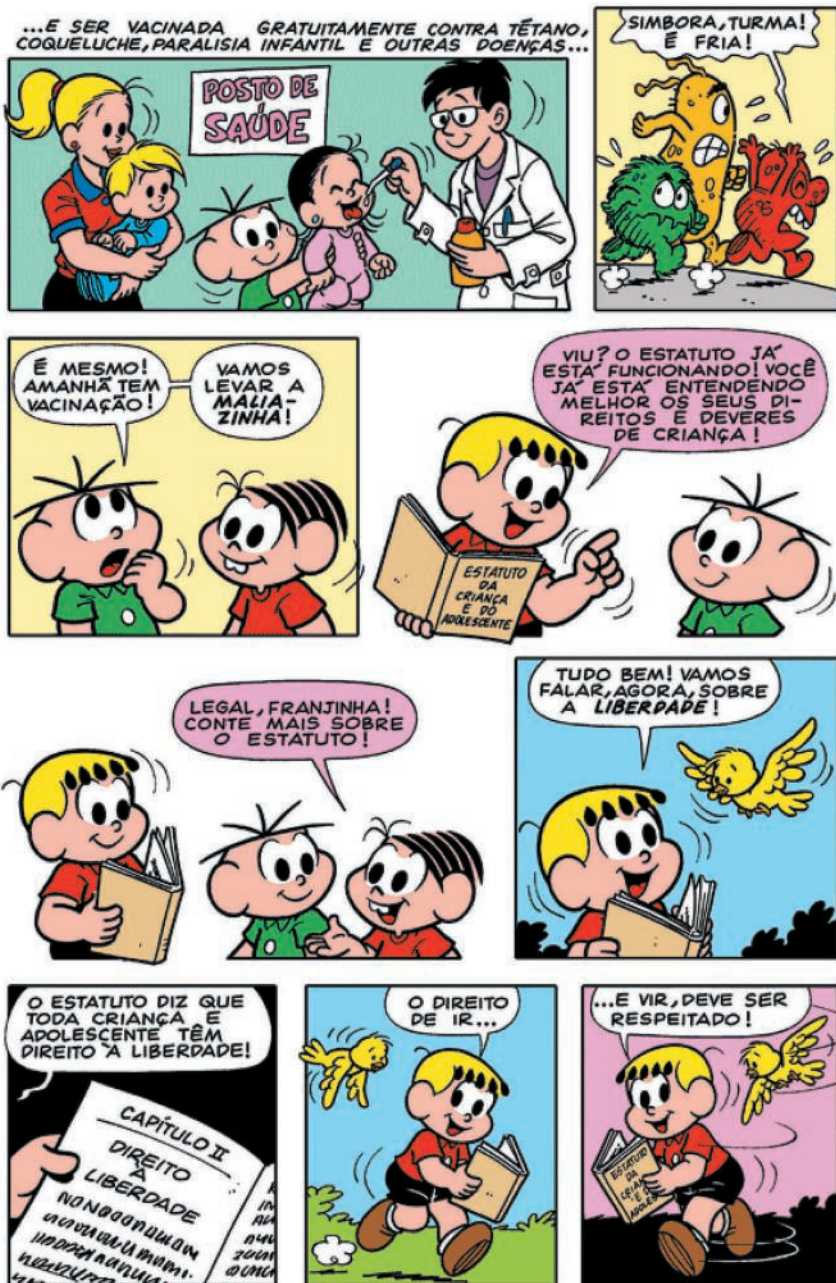
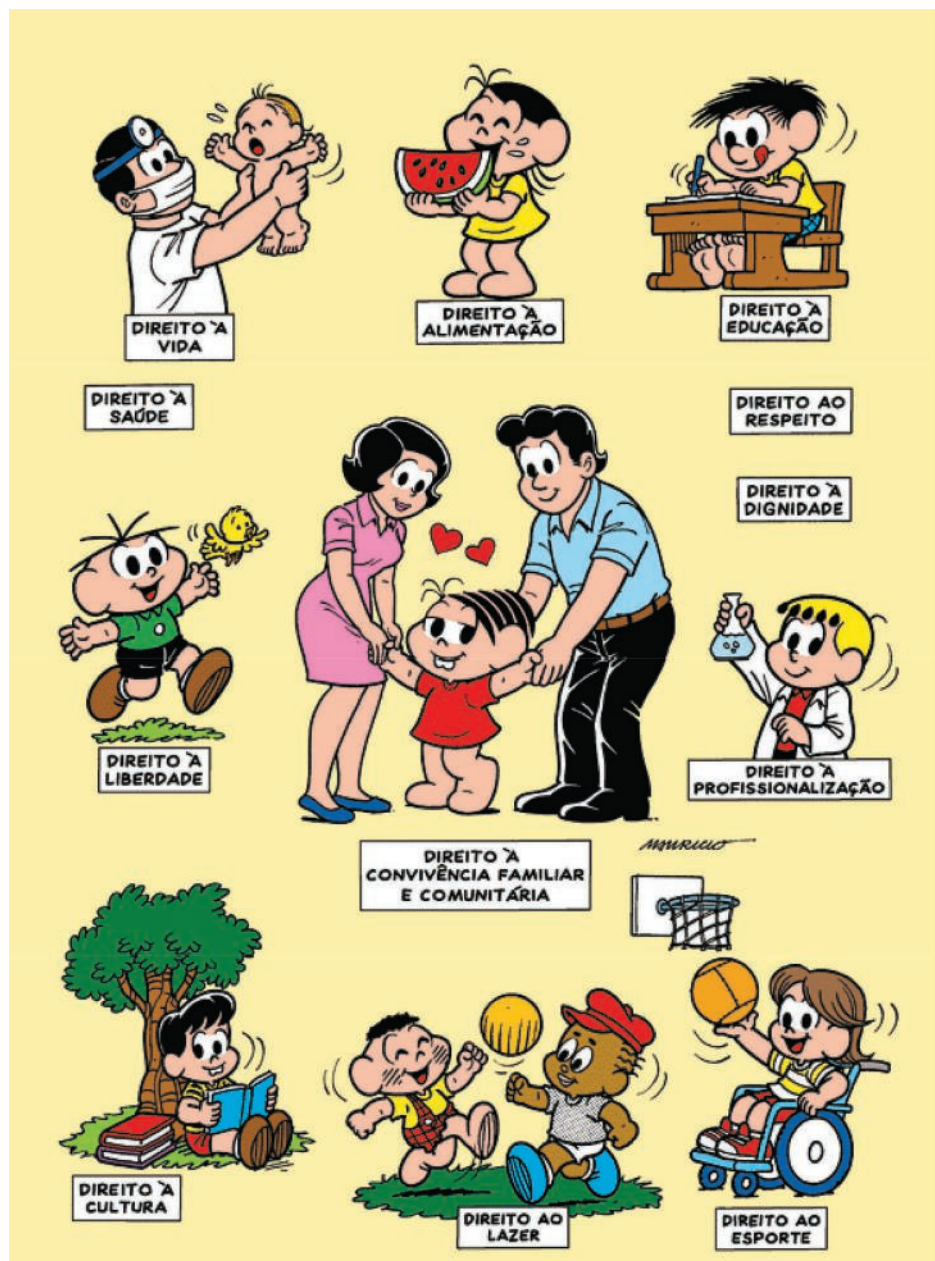
LEGAL, FRANJINHA! CONTE MAIS SOBRE O ESTATUTO!

TUDO BEM! VAMOS FALAR, AGORA, SOBRE A LIBERDADE!

O ESTATUTO DIZ QUE TODA CRIANÇA E ADOLESCENTE TÊM DIREITO À LIBERDADE!
CAPÍTULO II
DIREITO À LIBERDADE

O DIREITO DE IR...

...E VIR, DEVE SER RESPEITADO!

[...]

SOUSA, Mauricio de. *Turma da Mônica em:* O Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Mauricio de Sousa Produções, 2006. Disponível em: http://cmdca.santaritadopassaquatro.sp.gov.br/documentos/eca/equinha.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.

Atividade complementar

Para conhecer uma proposta de atividade complementar, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Estudo do texto

Compreensão e interpretação

BNCC

Competências gerais: 1, 4
Competências específicas de Linguagens: 1, 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 3
Habilidades: EF69LP20, EF69LP21, EF69LP24, EF67LP15, EF67LP28

Atividade 1, item c

O importante é os alunos observarem que o ECA declara aquilo que é legal, que é levado em conta juridicamente.

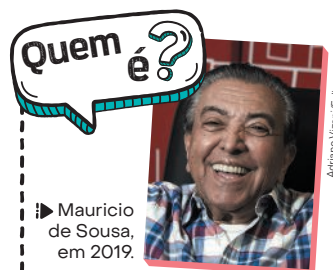
Pergunte aos alunos que outras siglas eles conhecem e o que significam.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Na história em quadrinhos lida, o personagem Franjinha apresenta aos amigos o ECA. De acordo com o texto:
   a) O que é o ECA? ECA é a sigla de Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, um conjunto de leis que defendem os direitos da criança e do adolescente.
   b) Segundo o ECA, quem deve ser considerado criança? E quem deve ser considerado adolescente? Crianças têm menos de 12 anos e adolescentes têm entre 12 e 18 anos.
   c) Compare o que você imaginava ser o ECA antes de ler a história com o que agora você sabe desse documento. Sua suposição se confirmou ou não? Explique. Resposta pessoal.

© Mauricio de Sousa/ Mauricio de Sousa Editora Ltda.

Quem é?

Adriano Vizoni/Folhapress

Mauricio de Sousa, em 2019.

Mauricio de Sousa

Mauricio de Sousa (1935-) nasceu em Santa Isabel, no interior de São Paulo. Desenhista e empresário, é conhecido por ser o criador da Turma da Mônica, formada pelos personagens Mônica, Cebolinha, Cascão, Magali, entre outros. Suas primeiras publicações com essa turma de crianças foram feitas como tirinhas de jornais diários.

Começou a compor histórias mais longas do que as possíveis de desenvolver em tiras, publicando então gibis. Com o tempo, o cartunista também criou narrativas sobre a adolescência desses amigos, na série Turma da Mônica Jovem. A popularidade desses personagens levou a Turma da Mônica ao cinema, em filmes como *Laços*, dirigido por Daniel Rezende, em 2019.

2. a) Espera-se que os alunos destaquem os direitos da criança e do adolescente que são listados no documento.

2. Na história, Franjinha faz referência a um artigo da Constituição da República Federativa do Brasil, que reúne as mais importantes leis do país. Esse artigo determina o seguinte:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

[...]

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jan. 2022.

a) Resuma oralmente para a turma o que compreendeu do texto. Se tiver dúvida sobre o sentido de alguma palavra, recorra ao dicionário.

b) De acordo com esse artigo, a quem cabe a responsabilidade de garantir que os direitos da criança e do adolescente sejam cumpridos?

c) Que palavra ou expressão empregadas no texto dão a entender que esses direitos são obrigatórios?

d) Considerando esse parágrafo, de que modo se caracteriza a linguagem da Constituição, que é um documento jurídico?

e) A Constituição brasileira é organizada em artigos, que se subdividem em partes menores como os parágrafos. Qual é o artigo lido? De acordo com o fragmento lido, ele se subdivide em parágrafos?

f) Que trecho dá ideia de que crianças e adolescentes são frágeis, precisam de proteção da sociedade?

Não escreva no livro.

2. b) À família, à sociedade e ao Estado.
c) A expressão **É dever**.
d) É uma linguagem técnica, com termos próprios do mundo das leis.
e) É o artigo 227. O fragmento lido não apresenta parágrafos, mas esse artigo, no texto da Constituição, apresenta parágrafos.
f) Espera-se que os alunos apontem o trecho: "além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão", pois ele procura dar ideia de que a criança, por sua fragilidade, nem sempre pode se defender sozinha de determinados descuidos e crueldades.

Reprodução/D.O.U. Online

A Constituição federal brasileira é a lei mais importante do país. Ela pode ser encontrada em livro, como a publicação da foto, mas também na internet. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 mar. 2022.

3. O primeiro dos direitos que Franjinha apresenta é o direito à vida.

a) Desde quando esse direito começa a valer para a criança?

b) Que aspectos ou situações esse direito envolve?

© Mauricio de Sousa/ Mauricio de Sousa Editora Ltda.

3. a) Ele começa a valer antes mesmo de a criança nascer, ou seja, durante a gestação da mãe.
b) Nascimento e crescimento sadios da criança; atendimento médico às mães; apoio alimentar; atendimento de um pediatra para cuidar da criança.

Atividade 2

Comente que a Constituição é a lei maior do país e que muitas outras são escritas para dar mais detalhes a respeito de cada regulamento definido na Constituição.

Ao explorar o item **a**, incentive os alunos a detalhar o sentido de cada direito indicado no trecho: "o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária".

No item **c**, comente que expressões como "É dever", "É obrigatório" expressam a noção de que a declaração é uma exigência da lei, e não uma opção. Assim, a família, a sociedade e o Estado (o governo) têm o compromisso de garantir os direitos da criança e do adolescente.

No item **d**, comente que a linguagem jurídica é mais difícil porque faz uso de termos especializados, que têm sentidos específicos no universo das leis.

Se considerar conveniente, ao explorar o item **e**, comente que um texto legal pode ser organizado em artigos, parágrafos, incisos e alíneas.

O artigo é a unidade básica da lei. O parágrafo é um desdobramento da norma de um artigo, podendo complementá-la, indicar alguma exceção, etc. Indicado pelo símbolo §, vem seguido de um número ordinal até o 9º; após, segue com números cardinais, assim como o artigo. O inciso, por sua vez, é um desdobramento do artigo ou do parágrafo, dependendo do caso. É representado por algarismo romano. As alíneas são desdobramentos de parágrafos ou de incisos. São representadas por letras minúsculas, acompanhadas de parênteses.

Depois de explorar o item **f**, pergunte aos alunos se consideram que os direitos mencionados no artigo 227 fazem parte da realidade de todas as crianças e de todos os adolescentes no Brasil. Solicite que procurem fundamentar a argumentação deles.

Atividade 5, item b

Incentive os alunos a relatar os casos que considerarem pertinentes e a identificar a que direitos regulamentados pelo ECA as ações relatadas por eles estão ligadas. Para lembrar aos alunos os principais direitos expostos no ECA, você pode convidá-los a reler a última página da história em quadrinhos reproduzida aqui ou reler com eles o artigo 227 da Constituição, que os menciona.

Atividade 7

Ao comentar o item **a**, informe aos alunos que os demais direitos serão explorados na seção de produção textual.

Ao comentar o item **c**, é possível que a discussão leve a questões éticas. Se necessário, lembre os alunos de que a liberdade do indivíduo não deve prejudicar a liberdade dos outros com quem ele convive.

Fique ligado!

Tema Contemporâneo Transversal: Cidadania e civismo (Direitos da criança e do adolescente)

Competência geral: 7
Competência específica de Linguagens: 4
Habilidade: EF69LP15

A história em quadrinhos contribui para que os alunos tenham um contato inicial com o Estatuto da Criança e do Adolescente e possam refletir sobre sua importância para a garantia de direitos essenciais para crianças e adolescentes, a fim de se desenvolverem de maneira plena. Uma sugestão é apresentar a eles, após o estudo da história em quadrinhos, o texto oficial desse documento no qual a história em quadrinhos se baseou e que passou a vigorar no Brasil em 1990.

Se possível, acesse o documento com os alunos no *link* indicado buscando nele os capítulos citados na história em quadrinhos, por exemplo, o Capítulo I, "Do direito à vida e à saúde", e o Capítulo II, "Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade". Além disso, identifique com eles outros direitos previstos no documento e que não foram mencionados na história.

Proponha uma reflexão sobre esses direitos e as condições em que muitas crianças e adolescentes vivem em nossa sociedade.

Não escreva no livro.

5. a) Espera-se que os alunos observem que Cebolinha percebeu que as campanhas de vacinação realmente acontecem, são promovidas pelos governos e que essa ação ocorre para garantir às crianças o direito à saúde, colocando em prática o que regulamenta o ECA.

4. Em seguida, Franjinha apresenta outro direito das crianças e dos adolescentes.

a) Qual é esse direito? É o direito à saúde.

b) Que aspectos ou situações esse direito envolve? Receber socorro em primeiro lugar; atenção odontológica e vacinação.

5. Releia esta fala do personagem Franjinha para o Cebolinha:

> Viu? O Estatuto já está funcionando! Você já está entendendo melhor os seus direitos e deveres de criança.

a) Explique: Que atitude de Cebolinha o levou a falar isso?

b) E você? Já observou ações reais na sociedade que sinalizam a intenção de serem garantidos os direitos das crianças e dos adolescentes? Compartilhe com a turma. Respostas pessoais.

6. Em seguida, Franjinha apresenta o direito das crianças e dos adolescentes à liberdade.

a) Por que um pássaro faz parte dos quadrinhos em que é comentado esse direito? Espera-se que os alunos observem a associação entre liberdade e voo possibilitada pela figura do pássaro.

b) Que exemplo é dado para explicar como esse direito acontece na vida das crianças e dos adolescentes? É dado o exemplo do direito de ir e vir.

c) Que outro exemplo você daria para explicar esse direito? Resposta pessoal. Possibilidades: o direito de dizer o que pensa (liberdade de expressão), liberdade de brincar e de praticar esportes, etc.

7. Antes da última página, há o sinal **[...]**, indicando que parte do texto não é reproduzida. Na última página reproduzida da história em quadrinhos, há um resumo dos principais direitos regulamentados no ECA.

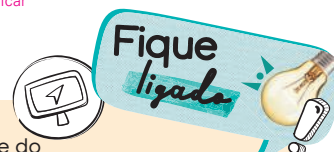
a) Quais são esses outros direitos? Direito à alimentação; à educação; ao respeito; à dignidade; à profissionalização; à convivência familiar e comunitária; à cultura; ao lazer; ao esporte.

b) Um desses direitos foi colocado no centro da página com destaque. Na sua opinião, por que foi feito isso?

7. b) O importante é que os alunos estabeleçam relações entre a importância do papel da família e da comunidade na proteção de crianças e adolescentes.

c) Para você, qual dos direitos do ECA deveria estar no centro da página? Por quê? Compartilhe suas ideias com os colegas respeitando a vez de cada um falar.

Respostas pessoais.
O importante é os alunos procurarem justificar coerentemente o que defendem.

Fique ligado

Para conhecer todos os direitos da criança e do adolescente que o ECA procura garantir, você pode consultar este *link*: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 25 jul. 2022.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe os quadrinhos a seguir.

© Mauricio de Sousa/Mauricio de Sousa Editora Ltda.

a) Em qual desses quadrinhos a Mônica parece preocupada ou em dúvida? Justifique. No quadrinho em que está com Franjinha: ela tem a boca aberta, o olhar parece de espanto.

b) Qual é a dúvida de Mônica e de que modo o amigo a soluciona?

c) No outro quadrinho, Mônica esclarece uma dúvida do amigo com quem ela fala. Qual é ela? Cebolinha não sabe o que é adolescente, ela esclarece dizendo que é um rapazinho.

1. b) Mônica pensa que pediatra é o médico que cuida do pé, mas Franjinha esclarece que esse especialista cuida de crianças.

d) O que há em comum entre as dúvidas apresentadas? Espera-se que os alunos observem que são dúvidas sobre o sentido das palavras, dúvidas de vocabulário.

2. Quando Franjinha comenta o direito à saúde, Cascão diz "saúde" e Cebolinha diz: "Obligado, mas eu não espilei".

a) Por que ele faz esse comentário? Explique. Porque muitas pessoas têm o hábito de dizer "Saúde" quando alguém espirra. E a outra pessoa, que espirrou, costuma dizer "Obrigado".

b) Que efeito de sentido ele provoca no leitor? Explique. Ele provoca humor, porque, no contexto, esse comentário não é esperado, surpreende o leitor, já que ninguém espirrou, o assunto é o direito à saúde.

3. No quadrinho a seguir, há três personagens que não fazem parte da Turma da Mônica.

3. a) Provavelmente são vírus e bactérias, pois parecem se assustar ao saberem que há vacinação, uma vez que essa ação pode provocar a morte deles.
b) O desenho de amontoados de poeira, perto do chão; os braços em posição de corrida de alguns dos seres; o desenho de gotas de suor.

© Mauricio de Sousa/Mauricio de Sousa Editora Ltda.

c) A do item **a**, pois a expressão facial deles mostra que estão assustados: as bocas de dois deles estão retorcidas, a do outro está aberta como se ele desse um grito; os olhos de dois deles estão esbugalhados; e o personagem vermelho tem os braços levantados em desespero.
d) Mais informal, pois há o termo **simbora**, que não é dicionarizado, mas bastante usado na fala cotidiana para indicar que alguém vai embora, como se fosse uma forma reduzida da expressão **vamos embora**; há também a expressão informal **é fria**, usada com o sentido de situação adversa, problemática.

a) Observe o contexto: quem eles podem ser? Explique.

b) Que elementos da imagem dão ideia de que eles estão correndo?

c) A expressão facial desses personagens reforça qual resposta dos itens anteriores? Explique.

d) Observe a linguagem verbal usada pelos personagens: ela é mais formal ou mais informal? Explique.

A linguagem do texto

BNCC

Competências gerais: 1, 4
Competências específicas de Linguagens: 1, 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 3
Habilidades: EF69LP24, EF67LP15, EF67LP28

Atividade 2, item a

Chame a atenção dos alunos para a fala do Cebolinha, ajudando-os a perceber que o personagem troca o R pelo L, em todas as histórias de que participa.

Atividade 4, item a

Espera-se que os alunos observem que a linguagem é mais formal, são empregadas palavras que não fazem parte do cotidiano.

Atividade 4, item e

Incentive os alunos a observar detalhadamente como o direito à liberdade é apresentado na história em quadrinhos. Retomar a atividade 5 de **Compreensão e interpretação do texto** pode ajudar nesse trabalho. Ajude-os a perceber que, na história com a Turma da Mônica, há toda uma organização em forma de narrativa, com personagens, contexto, construção por meio de linguagem não verbal e de linguagem verbal, simbolização da ideia de liberdade por meio de um pássaro, etc.

Atividade 5, item b

Convide os alunos a observar a organização da história em quadrinhos: na primeira página, é apresentado o ECA, dando ideia do que é um estatuto, do assunto desse estatuto e seu objetivo; na segunda, destaca-se sobretudo a indicação da idade de quem é considerado, pelo ECA, criança, adolescente ou jovem. Nas demais, são apresentados os direitos regulamentos pelo ECA, nesta ordem: direito à vida, à saúde e liberdade, e, depois da supressão, há uma retomada dos direitos mencionados no instrumento.

Não escreva no livro.

4. O ECA é um instrumento que tem organização semelhante às leis, pois ajuda a estabelecer limites e regras de convivência entre os cidadãos. Portanto, é organizado de modo a expressar obrigações, direitos e deveres.

Um dos direitos do ECA que a história de Mauricio de Sousa explica é o direito à liberdade. Observe de que modo ele é exposto no ECA.

> [...]
>
> Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
>
> I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
>
> II – opinião e expressão;
>
> III – crença e culto religioso;
>
> IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;
>
> V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
>
> VI – participar da vida política, na forma da lei;
>
> VII – buscar refúgio, auxílio e orientação.
>
> [...]
>
> BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. Lei n. 8 069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 25 jul. 2022.

a) Se houver palavras que você não conheça, identifique o sentido delas em um dicionário. A linguagem do artigo é menos ou mais formal que a da história em quadrinhos? Explique.

b) Qual dos aspectos do direito à liberdade aparece no trecho da história em quadrinhos reproduzida neste capítulo?

c) Você imaginava que os demais aspectos faziam parte desse direito? Explique à turma. Respostas pessoais.

d) Na história em quadrinhos em estudo, de que modo as possíveis dúvidas sobre vocabulário são esclarecidas? Exemplifique.

e) Reveja de que modo o direito à liberdade é apresentado na história em quadrinhos. No estatuto, ele é desenvolvido do mesmo modo? Explique.

4. a) Talvez alguns alunos não conheçam o sentido destas palavras: **logradouro** (espaço), **ressalvado** (excluído), **discriminação** (separação; tratamento injusto), **refúgio** (retiro, proteção). A linguagem do artigo é mais formal que a da história em quadrinhos. Espera-se que os alunos concluam que a linguagem da HQ está mais adequada ao público-alvo.
b) O primeiro: "ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais".
d) Espera-se que os alunos observem que um personagem expõe uma dúvida e outro esclarece, como explorado na atividade 1 de **A linguagem do texto**.
e) Espera-se que os alunos observem que, no estatuto, não há toda a exemplificação que acontece nos quadrinhos, o direito e seus aspectos são apresentados de modo mais direto e objetivo; os aspectos recebem apenas uma breve descrição.

5. a) No estatuto, a ordem é indicada pela numeração em arábico do artigo, pela numeração em romanos dos aspectos do direito, separados em itens.

5. No trecho do ECA em estudo na atividade anterior, o direito regulamentado e seus aspectos são expostos em determinada ordem, procurando destacar o que é mais importante.

a) Que elementos indicam essa ordem no fragmento?

b) Essa organização pode ser verificada também na história em quadrinhos? Explique. Na história em quadrinhos, há uma ordem de apresentação do ECA, mas sem essa organização rígida.

6. Observe novamente este quadrinho, sobre o direito à saúde:

© Mauricio de Sousa/Mauricio de Sousa Editora Ltda.

a) Que palavra ou expressão empregada no texto dá a entender que esse direito é uma obrigação? A palavra **deve**.

b) Em que outros quadrinhos da história há essa palavra ou expressão semelhante com o mesmo sentido?

c) Releia o início do parágrafo do artigo 227 explorado no início do capítulo.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida [...].

- Nesse fragmento, que expressão sinaliza que o direito mencionado é uma obrigação a ser assegurada? A expressão **É dever**.
- Na sua opinião, por que em leis e estatutos é importante reforçar a obrigatoriedade do que é dito? Explique.

Respostas pessoais. O importante é os alunos perceberem que leis e estatutos têm como objetivo regulamentar comportamentos e, muitas vezes, as obrigações que descrevem, se não cumpridas, levam a algum tipo de punição, como multas, processo, etc.

7. a) Na cena de Chico Bento estudando em uma carteira escolar, são indicados os direitos à educação, ao respeito e à dignidade. Possibilidade de explicação: por meio dessa cena ligada a esses direitos, é possível pensar que a educação é em si um direito e, ao mesmo tempo, pode promover o respeito e a dignidade, já que seu exercício permite a quem o exerce o acesso ao mundo letrado, isto é, ao da escrita, que é o mundo dos documentos, das leis, além de poder ser a porta de entrada para uma formação profissional, que possibilita o trabalho e o próprio sustento do indivíduo.

6. b) Logo abaixo, há a frase: "Deve receber atenção odontológica, prevenindo-se contra as cáries..."; mais adiante, na apresentação do direito à liberdade, é dito que: "O direito de ir e... vir deve ser respeitado".

7. Para representar os direitos do ECA, os desenhistas da história em quadrinhos criaram, na página final, cenas que representam o exercício dos direitos. Na cena usada para representar cada direito, os desenhistas dão dicas sobre esses direitos. Por exemplo, observe as imagens desta atividade e responda, no caderno, às perguntas propostas. Depois, compartilhe suas respostas com a turma.

a) Reveja aqui uma cena que parece relacionada com três direitos. Na sua opinião, como essa cena representa cada um desses direitos? Explique.

© Mauricio de Sousa/Mauricio de Sousa Editora Ltda.

Atividade 7, item a

Ao explorar este item, incentive os alunos a identificar outro caso em que há uma cena, na página final, representando dois direitos: trata-se da primeira cena do alto, à esquerda, em que um médico segura um bebê chorando, como um recém-nascido; ela representa o direito à vida e o direito à saúde.

Atividade 7, item b

Ao explorar este item, comente que as diferenças principais entre um simples jogo de lazer e o esporte dizem respeito à rigidez das regras que orientam essas práticas. O jogo é uma atividade lúdica com normas livremente estabelecidas pelos participantes. O esporte, por sua vez, tem regras estabelecidas pelas instituições que regem cada modalidade esportiva, como ligas, federações, confederações ou comitês olímpicos.

Trocando ideias

BNCC
Competências gerais: 1, 4, 8, 9, 10
Competências específicas de Linguagens: 3, 4
Competências específicas de Língua Portuguesa: 5, 6
Habilidades: EF69LP24, EF67LP23

Atividade 1

Esta questão tem como objetivo incentivar uma discussão sobre os limites do que é razoável e até recomendável em relação a tarefas domésticas. São bem-vindas iniciativas da criança como arrumar a própria cama, retirar o prato da mesa depois das refeições, ajudar os pais a guardar as compras, etc. Não se recomenda, entretanto, que a criança faça trabalhos que cabem a um adulto ou que representem risco, como cuidar de outra criança, fazer trabalhos domésticos como lavar, passar e cozinhar, expor-se a perigos, etc.

Atividade 2

Ao trabalhar o item **a**, se considerar conveniente, comente que, segundo o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), xingar, humilhar e praticar castigos físicos, como bater, são formas de violência. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/cinco-dicas-para-proteger-criancas-e-adolescentes-da-violencia-em-tempos-de-coronavirus. Acesso em: 16 fev. 2022.

Ao explorar o item **b**, chame a atenção dos alunos para alguns órgãos que oferecem esse apoio. Órgãos e canais responsáveis por receber denúncias de violência contra crianças e adolescentes: **Conselho Tutelar** (é preciso verificar o contato do Conselho Tutelar da sua cidade); **Disque 100** e **Disque 180** (denúncias anônimas); Polícia Militar (número 190). Também é possível acionar as **Delegacias Especializadas no Atendimento à Mulher** e

b) Observe o caso a seguir.

© Mauricio de Sousa/Mauricio de Sousa Editora Ltda.

- Há duas cenas próximas, cada uma tem uma legenda, mas há aspectos em comum entre elas. Quais? Explique. As duas cenas mostram crianças exercendo uma atividade de lazer e/ou de esporte: em uma delas, dois meninos jogam bola; na outra, uma criança joga basquete. Lazer e esporte têm aspectos em comum, já que a prática de um esporte pode ser um lazer, ou seja, jogar bola ou basquete pode ser um lazer e um esporte, em que há regras, competição, etc.
- Cada uma dessas imagens também reforça que todas as crianças têm esses direitos, não apenas algumas. De que modo isso acontece? Explique. Em ambas as cenas são incluídas crianças que representam grupos historicamente vulneráveis, que muitas vezes são alvo de discriminação. Assim, procura-se sugerir que os direitos são para todos.

TROCANDO IDEIAS

1. Toda criança tem direito de brincar e direito à educação.
   a) O que acontece com esses direitos quando a criança é obrigada a trabalhar para ajudar os pais?
   b) A criança pode ajudar em casa, responsabilizando-se por algumas tarefas domésticas, como arrumar o próprio quarto? Por quê? Em caso positivo, quais seriam essas tarefas?

1. a) Espera-se que os alunos compreendam que, ao trabalhar, a criança tem seu direito cerceado, e que é responsabilidade do Estado protegê-la de situações que a deixem vulnerável. b) Espera-se que os alunos digam que sim. Ajudar nas tarefas domésticas, compartilhando a responsabilidade com os outros membros da família, não caracteriza trabalho infantil e não deve impedir a criança de brincar e estudar. Tarefas como lavar a louça que sujou, dar comida aos animais de estimação, etc.

2. O ECA diz que a criança e o adolescente têm o direto de "serem educados e cuidados sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante". Entretanto, há crianças e adolescentes que são vítimas de violência doméstica. Converse com os colegas e o professor sobre o assunto, considerando os itens a seguir. Respeite a vez de cada um falar.
   a) Dê exemplos de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante. Resposta pessoal.
   b) Você sabe que órgãos podem apoiar quem precisa de ajuda no caso de violência doméstica? Resposta pessoal.

3. Neste capítulo, você conheceu o texto do ECA, que é um conjunto de leis, adaptado para a linguagem das histórias em quadrinhos.
   a) Quem você acha que é o público-alvo desse trabalho?
   b) Você acha importante haver iniciativas como essa? Por quê? Respostas pessoais.

3. a) Espera-se que os alunos observem que se trata de alguém que goste de história em quadrinhos ou que, sabendo do tema explorado na história em quadrinhos, queira conversar sobre ele com crianças ou adolescentes.

as de **Proteção à Criança e ao Adolescente** da sua cidade. Órgãos que oferecem apoio a crianças, adolescentes e familiares: **Centro de Valorização da Vida** (CVV); para se comunicar, é preciso discar 188. **Creas** é o Centro de Referência Especializada em Assistência Social, responsável por atender crianças, adolescentes e famílias em situação de risco. Cada município tem diversos Creas.

Atividade 3

Estimule os alunos a se posicionarem sobre a importância de as informações sobre os direitos da criança e do adolescente chegarem até eles. A iniciativa do estúdio Mauricio de Sousa, bem como de outras instituições e entidades, contribui para que esses direitos sejam preservados.

Construindo o conceito

Releia, a seguir, trechos da história em quadrinhos da abertura do capítulo.

© Mauricio de Sousa/Mauricio de Sousa Editora Ltda.

[...]

© Mauricio de Sousa/Mauricio de Sousa Editora Ltda.

1. a) A palavra **estatuto**. Pode ser que algum aluno aponte o nome completo do documento: Estatuto da Criança e do Adolescente. Se isso ocorrer, explique que esse é o nome completo do documento, mas que, para fazer referência a ele, é usada apenas a palavra **estatuto**.

1. Nesses quadrinhos, as crianças estão conversando sobre um documento.

a) Que palavra é utilizada nesses trechos da história para fazer referência a esse documento?

b) Que objeto concreto representa esse documento na história em quadrinhos? A revista/o livro na mão do Franjinha.

c) Troque ideias com os colegas e o professor e, se possível, consulte um dicionário: Essa palavra nomeia apenas o objeto que você identificou no item **b**? Explique sua resposta.
Não, pois ela diz respeito também a todo o conjunto das leis direcionadas às crianças e aos adolescentes, assim como a qualquer conjunto de regras de organização e funcionamento de uma coletividade, instituição ou empresa pública ou privada.

A língua em foco

Substantivo

BNCC

Competências gerais: 3, 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 5
Habilidades: EF69LP03, EF69LP05, EF69LP48, EF69LP56, EF06LP04, EF06LP06

Construindo o conceito

Atividade 1

No item **b**, o importante é os alunos terem a oportunidade de refletir sobre o que seria um objeto concreto e identificar o que se pede. A classificação em si dos substantivos vai ser estudada nesta seção.

No item **c**, abra a discussão com a turma. Chame a atenção para o fato de, na imagem do livro que há no quadrinho, a palavra **estatuto** ser acompanhada de outras para nomear especificamente esse documento.

2. Identifique nas falas dos personagens nesse trecho palavras usadas para dar nome:

a) às pessoas protegidas pelo documento; Criança, adolescente.
b) ao estado ou condição de quem é livre; Liberdade.
c) a um dos personagens da história; Franjinha.
d) a uma profissão. Advogado.

Não escreva no livro.

Conceituando

Ao responder às questões anteriores, você observou que determinadas palavras são utilizadas para nomear os seres em geral (pessoas, lugares, objetos). Também podem nomear ações, estados, sentimentos e emoções. Palavras com esse papel são classificadas como substantivos.

Substantivos são palavras que nomeiam seres (visíveis ou não, animados ou não, reais ou imaginários), ações, estados, sentimentos, desejos, ideias, etc.

Exercícios

Em comemoração ao Dia das Crianças, o jornal *Folha de S.Paulo* visitou e entrevistou crianças para saber com o que elas gostam de brincar. A seguir, conheça um pouco dessa entrevista lendo os comentários de duas dessas crianças. Depois, responda às questões propostas.

Folhinha visita cinco crianças para saber como elas brincam

TAKUA, 3 ANOS

Takua Mirim Yvoty, 3 anos, da aldeia Tekoa Yvy Porã, no Jaraguá (zona norte de SP), tem uma vida diferente da maioria das crianças da cidade. Não existe Dia das Crianças na cultura indígena, mas isso não é um problema. Takua até gosta dos brinquedos "convencionais", mas eles não são sua preferência. A pequena indígena gosta mesmo é de brincar com os cachorros, as galinhas e as plantas da aldeia. "Eu gosto de brincar lá fora com a natureza", diz.

[...]

ARTHUR, 3 ANOS

Arthur de P. M., de Guarulhos (Grande SP), é novato. É a primeira vez que ele entende o que é o Dia das Crianças e, por isso, está muito animado e ansioso à espera do seu presente. Arthur é apaixonado por tudo que tenha dinossauros, quebra-cabeças, bonecos, jogos e tudo mais que esteja relacionado a esses gigantes. Ao ser questionado sobre o motivo da preferência, Arthur é categórico. "Porque sim. Gosto de dinossauros porque eles são grandes e fortes", resume.

APLE, Caroline. Folhinha visita cinco crianças para saber como elas brincam. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 8 out. 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2021/10/folhinha-visita-cinco-criancas-para-saber-como-elas-brincam.shtml. Acesso em: 11 mar. 2022.

1. O texto afirma que Takua “tem uma vida diferente da maioria das crianças da cidade”.

   a) Pelo texto, o que provoca essa diferença? O fato de ela ser uma criança indígena e não haver comemoração de Dia das Crianças em sua cultura.

   b) Com o que Takua mais gosta de brincar? Com os cachorros, as galinhas, as plantas, a natureza.

   c) Quando tinha por volta de 3 anos, você gostava de brincar com as mesmas coisas que Takua? Resposta pessoal.

Não escreva no livro.

2. Segundo o texto, Arthur “é novato”.

   a) Explique essa afirmação no contexto. Esse é o primeiro ano da vida de Arthur em que entende o que é comemorado no Dia das Crianças.

   b) Segundo a matéria, o que leva Arthur a gostar de um brinquedo?

   c) Que exemplos são dados de brinquedos que têm esse interesse de Arthur? Quebra-cabeças, bonecos e jogos.

YuRi Photolife/Shutterstock

2. b) O fato de estar relacionado a dinossauros.

3. As palavras que indicam os nomes de coisas com que essas crianças brincam ou ganham no Dia das Crianças pertencem à classe dos substantivos.

   a) Quais são elas? Cachorros, galinhas, plantas, natureza, dinossauros, quebra-cabeças e jogos.

   b) Troque ideias com os colegas e o professor: o que são brinquedos “convencionais”? Quais das palavras indicadas por você no item **a** nomeiam brinquedos convencionais e quais não nomeiam? Justifique sua resposta.

3. b) Brinquedos convencionais são brinquedos mais comuns, em uso na sociedade em geral, tais como quebra-cabeças, jogos e outros brinquedos industrializados. Plantas, natureza, cachorros, galinhas e passarinhos não são exatamente brinquedos ainda que possam ser utilizados em brincadeiras.

4. Há na matéria jornalística outros substantivos, que nomeiam pessoas, animais cidades ou bairros.

   a) Quais são eles? Takua, Tekoa Yvy Porã, Jaraguá, SP, Arthur, Guarulhos, Grande SP.

   b) Compare a escrita dos substantivos listados na sua resposta ao item **a** com os que você analisou na atividade 3 e conclua: O que há de comum na grafia de cada um desses grupos de palavras?

4. b) Os analisados na atividade 3 são escritos com inicial minúscula e os listados no item **a** desta atividade são escritos com inicial maiúscula.

5. Agora troque ideias com os colegas oralmente sobre as preferências de vocês.

   a) Quais eram seus brinquedos preferidos quando criança pequena? Resposta pessoal.

   b) Do que você ainda gosta de brincar? Resposta pessoal.

6. Escreva no caderno pelo menos três substantivos que nomeiam objetos usados pelos profissionais a seguir.

cozinheiro	médico
jogador de futebol	bombeiro
pedreiro	engenheiro
modelo	pintor

Krasula/Shutterstock

7. Você já sentiu saudade de alguém ou de algum lugar? Existem muitos sentimentos ou sensações que experimentamos na vida.

   a) No caderno, faça uma lista de sentimentos que você já teve.

   b) A que classe de palavras pertencem os nomes correspondentes a esses sentimentos e a essas sensações? À classe dos substantivos.

7. a) Possibilidades: tristeza, alegria, raiva, amizade, preocupação, sono, cansaço, solidão, decepção, culpa, medo, susto, paixão, inveja, fome, sede, orgulho, intolerância, ciúme, ansiedade, etc.

6. Possibilidades: cozinheiro: colher, panela, faca, fogão; jogador de futebol: bola, chuteira, camisa, calção; pedreiro: pedra, areia, cimento, tijolo, colher de pedreiro; modelo: sapato, vestido, brinco, saia, calça; médico: estetoscópio, termômetro, luvas, remédio; bombeiro: capacete, mangueira, escada, extintor; engenheiro: régua, esquadro, capacete, papel; pintor: pincel, tinta, lixa, parede.

Exercícios

Atividade 1, item a

Problematize a questão: por esse comentário da jornalista, o que diferencia Takua das crianças da cidade, onde ela parece supor que vivem as crianças que leem a *Folhinha*, suplemento em que a matéria foi publicada? Ajude os alunos a perceber que ela parece supor que os leitores do suplemento vivem nas cidades, não em zonas mais rurais ou em aldeias indígenas, já que considera que esse fato diferencia a menina.

Atividade 3, item b

Abra a discussão com a turma: conforme o próprio texto, os brinquedos citados por Takua não são “convencionais”. Ressalte que há outras possibilidades de brinquedos, às vezes um produto qualquer pode se tornar um brinquedo. Incentive os alunos a falar de objetos do cotidiano que, na infância, transformaram em brinquedos e a compartilhar experiências de construção de brinquedos.

Chame a atenção dos alunos para o fato de que cachorros e galinhas são animais. Pergunte aos alunos se eles têm animais de estimação e se brincam com eles. Se considerar conveniente, abra um debate sobre a responsabilidade envolvida na criação de um animal de estimação, que não pode ser comparado a um brinquedo.

Atividade 4

No item **a**, se considerar conveniente, comente que Dia das Crianças é escrito com iniciais maiúsculas porque nomeia uma data comemorativa específica.

No item **b**, se considerar conveniente, adiante a classificação dos substantivos comuns e próprios, explicada mais adiante nesta seção.

CLASSIFICAÇÃO DOS SUBSTANTIVOS

Os substantivos podem ser classificados de diferentes formas. Em nosso estudo, consideraremos as classificações dadas pela tradição gramatical.

Primitivos e derivados

Primitivos são os substantivos que dão origem a outras palavras. Por sua vez, **derivados** são os substantivos que se originam de outras palavras. Por exemplo, **pedra** é um substantivo primitivo que pode dar origem a outros, derivados dele, como **pedreiro**, **pedraria**, etc. Uma das maneiras de derivar um substantivo de outro é empregar no primitivo uma terminação, como acontece em **pedreiro**, em que ao substantivo primitivo **pedra** é acrescentada a terminação **-eiro**.

A canção "Pomar", do grupo Palavra Cantada, explora essa relação entre nomes primitivos e derivados. A seguir, leia a letra dessa canção.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

Pomar

Banana, bananeira
Goiaba, goiabeira
Laranja, laranjeira
Maçã, macieira
Mamão, mamoeiro
Abacate, abacateiro
Limão, limoeiro
Tomate, tomateiro
Caju, cajueiro
Umbu, umbuzeiro
Manga, mangueira
Pera, pereira
Amora, amoreira
Pitanga, pitangueira
Figo, figueira
Mexerica, mexeriqueira
Açaí, açaizeiro
Sapoti, sapotizeiro
Mangaba, mangabeira
Uva, parreira
Coco, coqueiro
Ingá, ingazeiro
Jambo, jambeiro
Jabuticaba, jabuticabeira

TATIT, Paulo; DERDYK, Edith. Disponível em: http://palavracantada.com.br/musica/pomar/. Acesso em: 7 fev. 2022.

Classificação dos substantivos

Optamos por apresentar aos alunos a classificação dos substantivos proposta pela tradição gramatical. Entendemos que ela pode contribuir não apenas para a compreensão do próprio conceito de substantivo, mas também para o funcionamento dessa classe de palavras nos textos. Distinguir entre comuns e próprios, por exemplo, é essencial para o domínio da ortografia (uso da maiúscula inicial nos próprios); conhecer as relações mórficas entre primitivos e derivados pode também contribuir para a aprendizagem ortográfica (macieira, com C, pois deriva de **maçã**) e, ao mesmo tempo, para a compreensão, nos textos, de palavras relacionadas umas com as outras (**nascimento**, substantivo derivado de **nascer**), etc.

Primitivos e derivados

Letra de canção "Pomar", de Palavra Cantada

Leia com os alunos a canção. Chame a atenção deles para o fato de o título da canção ser um substantivo, pergunte se ele nomeia um conjunto de seres ou um só ser e observe se percebem que ele nomeia o conjunto, as árvores frutíferas, que formam um pomar. Ressalte também que a palavra **pomar** pode nomear o terreno em que essas árvores são plantadas. Chame a atenção para o fato de a letra de canção ser organizada com versos de estrutura igual (nome de uma fruta, nome de sua árvore frutífera), dando a impressão de haver duas colunas com 24 linhas cada: a coluna da esquerda tem o nome das frutas; a da direita, o nome das árvores.

Comente com os alunos que a partícula (**-eiro/-eira**) acrescentada ao final das palavras primitivas (o nome das frutas) para a formação de palavras derivadas (o nome das árvores frutíferas) é denominada sufixo. Explore o sentido de outros termos com a mesma terminação. Segundo o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, o sufixo **-eiro/-eira** forma adjetivos e/ou substantivos com diversos matizes semânticos, entre eles "1) profissão, atividade: **fazendeiro**, **porteiro**, **relojoeiro**; 2) caráter, temperamento: **aventureiro**, **encrenqueiro**; 3) gentílicos: **brasileiro**, **mineiro**; 4) recipiente, receptáculo: **açucareiro**, **paliteiro** [...]; 6) nome de planta ou árvore: **abacateiro**, **pessegueiro**".

Se considerar conveniente, ressalte que alguns nomes de árvores frutíferas são usados como nome próprio, com inicial maiúscula. Por exemplo: **Macieira**, **Pereira**, etc.

- Os versos da canção são formados sempre por duas palavras separadas por vírgulas. De que maneira as palavras de cada verso se relacionam?

  - Quanto ao sentido; Uma delas (a da esquerda) nomeia a fruta; a outra, a árvore frutífera em que essa fruta é gerada.
  - Quanto à forma. Todas as da direita têm a terminação **-eiro/-eira** no final do nome da fruta.

Exercício

Que tipo de música você ouve?

Você conheceu a letra da canção "Pomar", do grupo Palavra Cantada, que é voltada para o público infantil. Você já conhecia essa canção? Gostou dela? Por quê? Compartilhe suas respostas com os colegas e o professor.

Ao compartilhar o que pensa a respeito de músicas, livros, jogos, histórias em quadrinhos, séries de TV, filmes, obras de arte e outros produtos culturais, você apresenta seus gostos pessoais sobre essas obras. Em situações como essa, certamente, vai encontrar pessoas que têm gostos parecidos com os seus, e também pessoas que discordam de sua opinião ou que concordam parcialmente com ela. E isso é absolutamente normal.

Que tal pensar agora nos gêneros musicais que mais gosta de ouvir? Você é uma pessoa eclética, que aprecia obras de gêneros variados? Ou é fiel a um único estilo musical?

Será que seus colegas compartilham de seus gostos? Para descobrir, você e os colegas vão organizar uma pesquisa sobre diferentes gêneros musicais.

As orientações a seguir vão ajudá-los nesta atividade:

- Façam, na lousa, um levantamento de gêneros musicais que vocês conhecem, como samba, forró, *rock*, *funk*, música clássica, pagode, *gospel*, etc.
- Dividam-se em grupos de acordo com a preferência musical de cada um. Para isso, sigam as orientações do professor.
- Cada grupo deverá realizar uma pesquisa sobre o gênero musical escolhido, buscando informações em fontes variadas, e, depois, apresentá-la oralmente para os colegas.
- Durante a pesquisa, busquem informações sobre a origem do gênero musical, seus principais representantes, as músicas atuais mais conhecidas, além da opinião de pessoas que apreciam o gênero, destacando os motivos para essa preferência.
- Procurem apresentar também a opinião de especialistas ou críticos de música, expondo diferentes visões sobre esse gênero musical por meio de argumentos consistentes.
- Se possível, selecionem trechos de músicas para serem apresentados aos colegas.
- Ensaiem a apresentação oral, apoiando-se no material preparado. Vocês podem organizar *slides* ou cartazes com as ideias principais para apoiar essa apresentação.
- Lembrem-se da importância de se expressarem de forma clara, com calma e em um tom de voz que todos possam ouvir.
- Reservem um momento para esclarecer dúvidas e ouvir a opinião dos colegas.

Exercício

Nessa proposta é possível explorar o respeito à diversidade de opiniões e de gostos, a empatia, a valorização das culturas juvenis e da cultura de paz. Além disso, o trabalho permite o exercício introdutório de práticas de pesquisa que envolvem o estudo de recepção de obras de arte e de produtos da indústria cultural, práticas essas que serão aprofundadas em etapas posteriores do ensino. A atividade possibilita também o desenvolvimento de apresentações orais, da escuta ativa e do diálogo, apoiadas em sínteses da pesquisa, por meio de *slides* ou de outros recursos visuais disponíveis. Pode-se também estimular a escuta de trechos dos diferentes gêneros musicais escolhidos pelos alunos e de outros que você julgar adequados para enriquecer a atividade.

Estimule o compartilhamento de opiniões de forma respeitosa, a fim de garantir a expressão plural de ideias e o exercício do diálogo. As questões iniciais têm por finalidade preparar os alunos para a proposta de pesquisa que será apresentada, por meio da qual eles exercitarão, mesmo que de forma inicial, o estudo da recepção de obras de arte e de produtos da indústria cultural. Discuta-as com os alunos antes de apresentar a proposta de pesquisa.

Para a realização do trabalho, oriente a formação dos grupos, a fim de que os gêneros musicais elencados sejam contemplados nas pesquisas. É possível haver mais de um grupo por gênero musical, o que possibilitará comparar as informações apresentadas por cada um.

É importante que você oriente os momentos de pesquisa, garantindo que todos os membros do grupo estejam envolvidos de alguma forma na tarefa: coletando e organizando as informações, preparando material de apoio para a apresentação oral, entrevistando colegas da turma sobre o gênero musical, selecionando os trechos que serão exibidos, etc. Se a internet for usada para essas pesquisas, recomende *sites* confiáveis e adequados à faixa etária dos alunos. Também é essencial auxiliar a montagem do material de apoio, tanto em relação ao uso dos recursos disponíveis, como em relação à organização e à forma de apresentação das informações, que devem ser sintéticas e significativas.

No final, explore conjuntamente a variação dos gostos musicais entre os alunos e o respeito à diversidade de opiniões diante dessa variação, estimulando uma atmosfera pacífica, respeitosa e inclusiva.

Concretos e abstratos

Atividade preparatória

Para conhecer uma proposta de atividade preparatória, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

No primeiro item, chame a atenção dos alunos para o fato de o substantivo **convivência** ser acompanhado de duas palavras (os adjetivos **familiar** e **comunitária**), que o especificam. A classe dos adjetivos será estudada no capítulo 1 da unidade 3 deste volume.

Não escreva no livro.

Simples e compostos

Simples são os substantivos formados por apenas uma palavra. Por exemplo: **luz**, **mesa**, **chocolate**. Por sua vez, os **compostos** são os substantivos formados por mais de uma palavra: **beija-flor**, **para-raios**, **pontapé**.

Jean Galvão/Arquivo da editora

Comuns e próprios

Comuns são os substantivos que se referem a todos os elementos de uma classe, sem particularizá-los. Por exemplo, o substantivo **menino** pode nomear os meninos em geral. Os que nomeiam um ser único, diferente dos demais da mesma classe, são classificados como substantivos **próprios** e costumam ser grafados com letra inicial maiúscula. Por exemplo, **Arthur** é um substantivo próprio, pois pode nomear um menino em particular.

Você pôde perceber essa diferença de grafia ao estudar a matéria jornalística com o depoimento de crianças sobre seus brinquedos preferidos. Na atividade 4 sobre esse texto, comparou a escrita dos nomes de brinquedos e brincadeiras nomeados genericamente, tais como **bonecos**, **quebra-cabeças**, **jogos**, com a escrita do nome particular de pessoas, animais, bairros e cidades, como **Takua**, **Jaraguá**, **Arthur**, **São Paulo**.

Concretos e abstratos

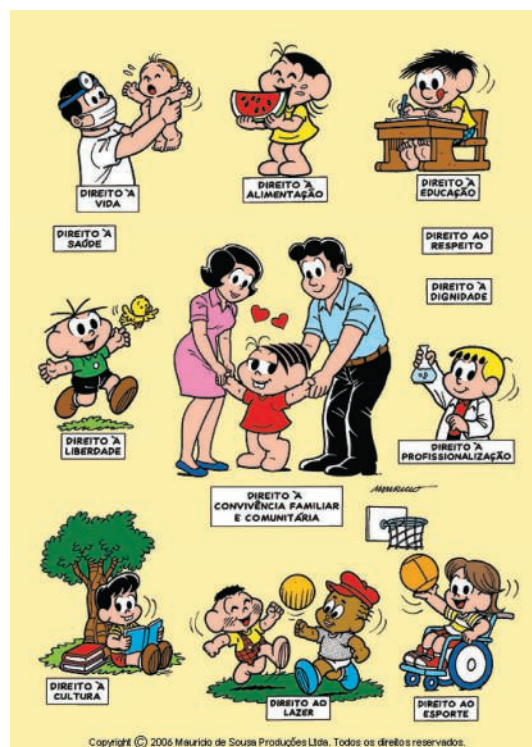
Concretos são os substantivos que nomeiam seres reais ou imaginários, como pessoas, lugares, animais, vegetais e coisas; por exemplo: **pescoço**, **criança**, **mesa**, **montanha**, **sol**, **coração**, **fada**.

Abstratos são os substantivos que nomeiam sentimentos, estados, ações e qualidades; por exemplo: **alegria**, **serenidade**, **liberdade**, **esforço**, **arrumação, trabalho**, **beleza**, **inteligência**.

Observe novamente a imagem da última página da história em quadrinhos que você estudou no início deste capítulo. Ela retoma os direitos das crianças e adolescentes determinados pelo ECA.

© Mauricio de Sousa/Mauricio de Sousa Editora Ltda.

- Que substantivo é usado para nomear cada direito do ECA?
- As palavras que nomeiam esses direitos são substantivos abstratos ou concretos? Explique.

Espera-se que os alunos observem que são substantivos abstratos, pois não nomeiam seres reais ou imaginários; eles nomeiam sentimentos, estados e ações.

São nomeados estes direitos por meio de substantivos: **vida**; **saúde**; **alimentação**; **educação**; **esporte**; **cultura**; **lazer**; **liberdade**; **respeito**; **dignidade**; **profissionalização**; **convivência** (familiar e comunitária).

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Alguns substantivos, dependendo do contexto em que são usados, podem ser classificados como abstratos ou como concretos. Por exemplo, na matéria jornalística que você leu em **Exercícios**, é empregado o substantivo **jogo**. Ele é considerado abstrato se nomear a atividade ou a ação de jogar, e é considerado concreto se for usado para nomear o objeto, ou seja, o conjunto de peças utilizado para jogar.

- Releia este trecho da matéria jornalística transcrita em **Exercícios**: "Arthur é apaixonado por tudo que tenha dinossauros, quebra--cabeças, bonecos, jogos e tudo mais que esteja relacionado a esses gigantes. [...]". Nesse contexto, o substantivo **jogos** é concreto ou abstrato? Explique.
  Espera-se que os alunos observem que ele pode ser classificado como abstrato, pois nomeia a ação de jogar, não se refere a um conjunto de peças de um jogo.

Coletivos

Alguns substantivos, mesmo usados no singular, transmitem a ideia de agrupamento de vários seres da mesma espécie.

- Reúna-se com alguns colegas. Leiam os substantivos coletivos a seguir e procurem descobrir a que agrupamentos cada um faz referência. Tentem deduzir, considerando o sentido das palavras que vocês conhecem e, se necessário, façam uma pesquisa para descobrir as respostas.

Academia: de artistas, literatos, cientistas; arquipélago: de ilhas; bando: de aves; cardume: de peixes; colmeia: de abelhas; cordilheira: de montanhas; coro: de cantores; frota: de veículos, navios; júri: de jurados; manada: de animais de grande porte; matilha: de cães; molho: de chaves; multidão: de pessoas; ninhada: de filhotes; tripulação: de marinheiros, de comissários de bordo; vara: de porcos.

academia
arquipélago
bando
cardume
colmeia
cordilheira
coro
frota
júri
manada
matilha
molho
multidão
ninhada
tripulação
vara

PHILIPPE MONTIGNY/Shutterstock

Exercícios

Leia a seguir uma notícia e responda às atividades 1 a 3.

13 principais eco-cidades ao redor do mundo

Temporais, furacões, incêndios e secas catastróficas. A verdade é incontornável: o modelo de hiperconsumo baseado em petróleo, carne e obsolescência está destruindo o mundo. [...] Mudar a matriz energética e o modelo de desenvolvimento é, portanto, uma medida urgente se a humanidade pretende continuar existindo. Alguns lugares já começaram o trabalho de transição. São as chamadas eco-cidades, lugares com emissão baixíssima de carbono, baseadas em fontes renováveis de energia e consumo consciente. [...]

hiperconsumo: consumo exagerado.
matriz energética: conjunto de fontes de energia disponíveis para movimentar automóveis, preparar alimentos no fogão, gerar eletricidade, etc.
obsolescência: redução da vida útil e do valor de um bem, devido não a desgaste provocado pelo uso, mas ao desenvolvimento técnico ou à produção de novos produtos.

Não escreva no livro.

1. Bristol, Inglaterra

Em 2015, a cidade de Bristol aprovou um orçamento de 800 milhões de euros para investir em sua transição verde. Os principais focos da mudança na cidade foram transporte público e fontes de energia renovável, medidas simples e acessíveis. Em cinco anos, o consumo interno de energia caiu quase 20%.

2. Copenhague, Dinamarca

A transição verde de Copenhague, na Dinamarca, começou em 1995. Desde então a cidade conseguiu reduzir as emissões de carbono pela metade. Os principais fatores que contribuíram para a redução da pegada ecológica da capital dinamarquesa foram um sistema de transporte público de qualidade e um programa gratuito de bicicletas urbanas.

3. Curitiba, Brasil

A única grande cidade brasileira a apresentar bons índices de desenvolvimento sustentável é Curitiba, capital do Paraná. Em 2010, a cidade recebeu a distinção de metrópole mais verde da América Latina. São 64,5 m² por habitante, 36 espaços urbanos de preservação e forte investimento em educação ambiental e transporte público de qualidade. [...]

[...]

Horus2017/Shutterstock

Jardim Botânico, em Curitiba, Paraná, 2018.

9. São Francisco, EUA

Pode não ser fácil reduzir os impactos ambientais de uma grande cidade, mas também não é impossível. Prova disso é a 13ª cidade mais populosa dos EUA, São Francisco. Além de espaços verdes, edifícios e padrões energeticamente eficientes, qualidade no transporte público, consumo sustentável de água, políticas de redução de resíduos, contribui para a sustentabilidade de São Francisco uma forte cultura vegetariana e de incentivo à agricultura orgânica.

10. Seul, Coreia do Sul

Segunda cidade mais sustentável da Ásia e intensamente urbanizada, Seul [...] foca seus esforços no desenvolvimento de transporte público de qualidade, saneamento universal e despoluição dos rios. [...]

[...]

13 PRINCIPAIS eco-cidades ao redor do mundo. *BOL*, 13 fev. 2019. Disponível em: https://www.bol.uol.com.br/listas/13-principais-eco-cidades-ao-redor-do-mundo.htm?cmpid=copiaecola. Acesso em: 11 mar. 2022.

1. O principal objetivo dessa notícia é fornecer uma lista de determinados locais.

a) Que substantivo é usado para nomear esses lugares? E qual é seu sentido?

1. a) O substantivo **eco-cidades**. Nomeia lugares com baixa emissão de carbono, que exploram fontes renováveis de energia e praticam consumo consciente.

b) A que classe de palavras pertencem as palavras enumeradas?

À classe dos substantivos.
Se considerar conveniente, abra a discussão com os alunos se são substantivos concretos ou abstratos e deixe que eles levantem e justifiquem suas hipóteses: são substantivos concretos, pois nomeiam cidades e países.

2. No caderno, estabeleça a correlação adequada entre cada uma das cidades da lista e a justificativa para sua classificação como eco-cidade.

- É considerada uma cidade com muitos espaços urbanos de preservação, que investe em educação ambiental e transporte público de qualidade. Curitiba.
- Concentra esforços em saneamento universal e despoluição dos rios. Seul.
- Destaca-se pela cultura vegetariana e pelo incentivo à agricultura orgânica. São Francisco.
- Começou a transição investindo em transporte público e em fontes de energia renováveis. Bristol.
- Investiu em um programa gratuito de bicicletas públicas. Copenhague.

3. Releia o parágrafo inicial da notícia. **3. a)** Os substantivos são: **temporais**, **furacões**, **incêndios** e **secas**. Espera-se que os alunos observem que eles sinalizam fenômenos naturais e causados em parte pelas ações humanas que não levam em consideração a preocupação com a sustentabilidade do meio ambiente.

a) Na primeira frase, que substantivos são usados? O que eles sinalizam a respeito do modo como até então se pensou na sustentabilidade do planeta? **3. b)** A causa é o modelo de hiperconsumo baseado em petróleo, carne e obsolescência.

b) Segundo o texto, qual é a grande causa da situação em que se encontra o planeta?

c) Para mudar a relação do ser humano com o planeta e garantir a continuidade da vida na Terra, qual é a proposta feita? A proposta é mudar a matriz energética e o modelo de desenvolvimento.

d) A resposta ao item **c** está de acordo com o que fez as cidades listadas na notícia serem consideradas exemplos? Explique. Espera-se que os alunos respondam afirmativamente à questão, já que as eco-cidades são aquelas que apresentam práticas que sinalizam a busca por matriz energética mais sustentável, entre outras atitudes dessa natureza.

Leia a tira a seguir para responder às questões 4 a 6.

Clara Gomes/ www.bichinhosdejardim.com

GOMES, Clara. *Bichinhos de jardim*. Disponível em: www.bichinhosdejardim.com. Acesso em: 14 mar. 2022.

5. b) Porque ela espera que o suporte devolva o colorido a ela, ao mundo, mas o suporte das empresas costuma atuar em questões mais objetivas, práticas.

4. Observe o sentimento da Joaninha na tira e a atitude dela.

a) Qual é esse sentimento? E que atitude ela tomou para receber ajuda? Possibilidades: tristeza, desânimo. Ela ligou para o suporte.

b) Que elementos da parte não verbal da tirinha confirmam as falas da Joaninha nos dois primeiros quadrinhos? O desenho da joaninha é feito em preto e branco, a posição da joaninha, deitada de barriga para cima, e sua expressão de desânimo.

5. Na fala do segundo quadrinho, a Joaninha emprega o substantivo **suporte**.

a) Deduza: Qual é o sentido dele no contexto? **5. a)** Costuma ser o setor de uma empresa ao qual o consumidor pode recorrer para solicitar ajuda em determinada situação relacionada ao produto/serviço adquirido.

b) Por que, no contexto, a personagem da tira ligar para o suporte surpreende o leitor?

c) A solução do suporte reforça essa surpresa? Explique. Espera-se que os alunos respondam afirmativamente, porque o suporte dá uma solução técnica (tirar da tomada) que não faz sentido no contexto.

6. Nos dois últimos quadrinhos, é empregado um substantivo fundamental para compreender que sentimento da joaninha precisa ser ajustado.

a) Identifique-o. O substantivo **esperança**.

6. b) Trata-se de um substantivo abstrato. Essa resposta confirma a resposta dada ao item **b** da questão anterior.

b) Troque ideias com os colegas e o professor: trata-se de um substantivo concreto ou abstrato? Essa resposta confirma a resposta ao item **b** da questão anterior?

c) A fala da joaninha no último quadrinho reforça o humor da tira. Considerando sua resposta ao item anterior, justifique essa afirmativa. Espera-se que os alunos observem que, na fala da joaninha no último quadrinho, ela não questiona a solução apresentada pelo suporte, ela toma uma atitude coerente com a solução (procura a tomada para desligar a esperança), mas incoerente com o problema, já que o problema é existencial ou psicológico. Por ser um substantivo abstrato que corresponde a um estado de espírito, a esperança representa um sentimento. A tira e a joaninha, porém, tratam-no como algo concreto, que pode ser ligado e desligado da tomada ou deixado fisicamente em algum lugar. Essa mudança no sentido do termo quebra a expectativa do leitor e constrói o humor da tira.

Exercícios

Atividade 3

Se considerar conveniente, comente com os alunos que a matriz energética é um conjunto de fontes de energia disponível em determinado país para captar, distribuir e empregar energia nos setores comerciais, industriais e residenciais. A origem dessa energia pode ser de fontes renováveis ou não renováveis. A matriz energética brasileira tem suas bases na produção hidrelétrica. A sociedade contemporânea se vale de matriz energética composta, principalmente, de fontes não renováveis, como o carvão mineral, o petróleo e o gás natural. As fontes não renováveis de energia são consideradas as maiores responsáveis pela emissão de gases de efeito estufa. Por sua vez, as energias solar, eólica, hidrelétrica e geotérmica são fontes renováveis de energia, ou seja, têm origem em recursos que podem ser obtidos em curto prazo. Um dos maiores desafios da sociedade contemporânea para evitar uma crise energética mundial é a busca por fontes de energias mais eficientes, limpas e renováveis.

Interdisciplinaridade

Esta atividade pode ser aprofundada para estabelecer uma conexão interdisciplinar com o componente curricular **Geografia**, levando os alunos a refletir sobre as modificações das paisagens do lugar onde vivem, de modo a contemplar a habilidade EF06GE01.

Atividade 4

Chame a atenção dos alunos para o fato de que a tira explora a personificação, pois a joaninha telefona, fala com alguém do suporte, tem sentimentos humanos, etc.

Atividade 4, item b

Chame a atenção dos alunos para os sentidos da palavra **colorido**: pode se referir à cor de algo, mas também ao brilho, à vibração, à vivacidade.

Flexão dos substantivos

Gênero

Quanto à flexão dos substantivos, não mencionamos a classificação dos substantivos em **comuns de dois** (por exemplo, **o/a pianista**), **sobrecomuns** (por exemplo, **a criança**), **epicenos** (por exemplo, **jacaré macho**, **besouro fêmea**), por duas razões. Porque, do ponto de vista da linguística atual, essa classificação não diz respeito à flexão do substantivo, já que a informação sobre o gênero do substantivo se dá externamente a ele, isto é, pelos seus determinantes nos três primeiros casos e pela mudança de radical no último. Além disso, entendemos que essa classificação pouco acrescenta à construção da competência discursiva dos alunos.

Quanto à questão do primeiro item, chame a atenção dos alunos para o papel do artigo na sinalização do gênero do substantivo que ele acompanha. A classe dos artigos será estudada no capítulo 1 da unidade 3 deste volume.

Espera-se que os alunos tenham algumas noções prévias sobre as relações entre o substantivo e o artigo que o acompanha no sintagma, de acordo com a habilidade EF04LP07, que se concentra nas relações entre os termos dos sintagmas nominais, e cujo desenvolvimento está previsto para o 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

FLEXÃO DOS SUBSTANTIVOS

Os substantivos podem ser flexionados, ou seja, sofrer certas alterações para concordar com outras palavras de um contexto ou para sinalizar certas particularidades do ser nomeado.

Gênero

A noção de gênero na língua portuguesa costuma ser associada ao sexo dos seres. Entretanto, não devemos confundir sexo dos seres com gênero das palavras. Faça as atividades a seguir para refletir sobre isso.

- Considerando os exemplos a seguir, na língua portuguesa apenas os substantivos que nomeiam pessoas e animais têm gênero? Explique.

Espera-se que os alunos observem que não apenas os substantivos que nomeiam pessoas e animais têm gênero, já que, nos exemplos, há objetos e outros seres também com indicação de gênero.

o gato	a gata
o livro	a caneta
o boi	a girafa
a faca	o garfo
o Sol	a Lua

Psonha/Arquivo da editora

- Observe os substantivos a seguir: eles sinalizam diferença entre sexo e gênero dependendo do contexto? Explique.

a vítima   o inseto   o fantasma

Espera-se que os alunos observem que o gênero se mantém nesses casos: **vítima** (é sempre feminino), **inseto** (é sempre masculino), **fantasma** (é sempre masculino).

- Os exemplos a seguir indicam as maneiras mais usuais de como formar o feminino dos substantivos no português. Com a orientação do professor, converse com um colega e responda: Como essa formação acontece?

leitor – leitora   rato – rata

Espera-se que os alunos observem que o feminino dos substantivos geralmente é formado pela troca de **-o** por **-a** ou pelo acréscimo da vogal **-a** no final da palavra.

Psonha/Arquivo da editora

Substantivo de dois gêneros

Há substantivos que admitem dois gêneros; entretanto, o significado da forma masculina é diferente do significado da forma feminina. Observe estes exemplos:

o cobra: o mais inteligente.

a cobra: réptil.

o lotação: veículo usado para transporte coletivo.

a lotação: o número máximo de ocupantes de um local.

Assim, quanto ao gênero dos substantivos, fique atento ao fato de que, na língua portuguesa, a noção de gênero não está relacionada ao sexo, uma vez que nem todos os substantivos nomeiam seres vivos.

Mesmo substantivos que se referem a pessoas ou animais apresentam, muitas vezes, diferenças entre sexo e gênero.

O feminino dos substantivos geralmente é formado pela troca de **-o** por **-a** ou pelo acréscimo da vogal **-a** no final da palavra.

Número

- Observe os exemplos a seguir e identifique: De que maneira é formado o plural da maior parte dos substantivos na língua portuguesa?

telha – telhas	menino – meninos
joaninha – joaninhas	parede – paredes
inseto – insetos	

A maior parte dos substantivos forma o plural com o acréscimo, no final da palavra, da letra **-s**.

A maior parte dos substantivos forma o plural com o acréscimo da letra **-s**. Entretanto, o modo de formar o plural pode variar, dependendo da terminação das palavras.

Observe algumas outras possibilidades de formação do plural do substantivo a seguir.

No caso de substantivos terminados em **-r**, **-s** ou **-z**, acrescenta-se **-es** ao final. Verifique estes exemplos:

radar – radar**es** gás – gas**es** noz – noz**es**

Quanto aos substantivos terminados em **-l** precedido de **a**, **e**, **o**, **u**, o plural é formado pela substituição da letra **-l** por **-is**. Observe.

jorna**l** – jorna**is** pape**l** – papé**is**
lenço**l** – lençó**is** pau**l** – pau**is**

Entretanto, é importante verificar o seguinte, no caso de a terminação ser em **-il**, a forma do plural está ligada ao fato de a palavra ser oxítona ou paroxítona. Observe.

-il (oxítonas): can**il** – can**is** fuz**il** – fuz**is**
-il (paroxítonas): projét**il** – projét**eis** répt**il** – rept**eis**

Quanto aos substantivos terminados em **-ão**, substitui-se **-ão** por **-ãos**, **-ães** ou **-ões**. Observe estes exemplos:

mão – mãos pão – pães mamão – mamões

monticello/Shutterstock

No caso dos substantivos terminados em **-zito**, **-zinho**, pluralizam-se a palavra que serve de base para o diminutivo e a terminação dela. Observe estes exemplos:

anel**zinho** – aneizinhos limão**zinho** – limõezinhos

Quanto aos substantivos paroxítonos terminados em **-s** e **-x**, eles são invariáveis, ou seja, só têm uma forma, não importa o número. Observe.

o pires – os pires o tórax – os tórax

Bill45/Shutterstock

Grau dos substantivos

Além de sinalizar número e gênero, o substantivo pode trazer outras marcas, que indicam certas particularidades, como tamanho. Os substantivos apresentam dois graus de significação.

- **aumentativo**: menin**ão**
- **diminutivo**: menin**inho**

A gradação dos substantivos se realiza por dois processos:

- **analítico**: consiste em empregar, junto de um substantivo, uma palavra que indique aumento ou diminuição:

animal **grande** animal **pequeno**

- **sintético**: consiste em acrescentar ao substantivo uma partícula especial chamada **sufixo aumentativo** ou **sufixo diminutivo**. Observe.

animal**aço** animal**zinho**

Grau dos substantivos

O entendimento linguístico é que a variação em grau, nos substantivos, é um processo derivacional de formação de palavras, e não um fenômeno morfológico de flexão. Porém, a Nomenclatura Gramatical Brasileira, seguindo uma tradição do ensino da língua, inclui o grau entre as flexões do substantivo. Discussões em torno desse tema podem ser encontradas em: MATTOSO CAMARA JR. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970. p. 81-96. E também: MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. Campinas: Pontes, 2002. p. 79-90.

Exercícios

Atividade 1, item b

Compare as respostas dos alunos entre si e pergunte a eles se conhecem a expressão **ficar com um pé atrás**. Se considerar conveniente, pergunte também se confiariam nesse tipo de previsão caso fossem comerciantes e como agiriam.

No uso cotidiano da língua, o aumentativo sintético é feito em geral com os sufixos **-ão** ou **-zão**: burac**ão**, pão**zão**; e o diminutivo sintético, com os sufixos **-inho** ou **-zinho**: buraqu**inho**, pão**zinho**. Mas há outros sufixos que podem ser empregados, como **-aço**, **-ázio**, **-isco**, **-ico**: bal**aço**, cop**ázio**, chuv**isco**, veran**ico**. Alguns desses sufixos são mais comuns em textos ou situações formais de comunicação.

Não escreva no livro.

Exercícios

Leia a seguir o trecho de uma notícia e faça as atividades 1 a 4.

Em dezembro, tudo ganha um toque natalino

Com a chegada das festas, empreendedores investem em produtos personalizados para se destacar e atrair clientes

[...]

De acordo com as estimativas do Sindicato do Comércio Varejista do DF (Sindivarejista), o Natal e o capital que o 13º salário tende a injetar na economia da capital provavelmente aumentarão em até 14% as vendas do comércio. [...]

[...] Conforme os representantes do Sindivarejista, Brasília terá o "Natal das lembrancinhas". Isso porque, mesmo com os impactos financeiros advindos da crise causada pela pandemia, o consumo não apresentou estagnação. [...]

Mesmo com as previsões positivas, há quem ainda fique com um pezinho atrás. [...]

Materializando memórias

Apesar de a comida ser sempre uma boa aposta para atrair clientes, os trabalhadores de outros setores também têm suas ferramentas para essa época do ano. A fotógrafa Nayara Monteiro, de 35 anos, montou um belo cenário temático para registrar a data entre as famílias. [...]

[...]

DIAS, Mayra. Em dezembro, tudo ganha um toque natalino. *Jornal de Brasília*, Brasília, DF, 8 dez. 2021. Disponível em: https://jornaldebrasilia.com.br/brasilia/em-dezembro-tudo-ganha-um-toque-natalino/. Acesso em: 10 jan. 2022.

1. A notícia em estudo trata de uma época específica do ano, o Natal. Segundo o trecho lido:

a) Quais eram as previsões dos lojistas para essa época do ano quando a notícia foi escrita?

b) As pessoas envolvidas estavam todas confiantes nessas previsões? Justifique sua resposta com uma frase do texto.

2. O substantivo **capital** foi empregado no texto duas vezes.

a) De que modo o leitor pode identificar se esse substantivo está no feminino ou no masculino?

b) Qual é o sentido dessa palavra em cada uma das ocorrências?

1. a) A previsão era de que as vendas iriam aumentar, porque as pessoas comprariam lembrancinhas de Natal para presentear.
b) Não. A frase "há quem fique com um pezinho atrás" demonstra que há pessoas que têm receio, isto é, pensam que a previsão pode falhar.

2. a) Por meio dos artigos relacionados ao substantivo em cada caso: em "[...] o capital que o 13º salário [...]", o artigo que acompanha o substantivo é usado no masculino, portanto, o substantivo está no masculino; em "[...] na economia da capital [...]", o artigo é usado no feminino, portanto, o substantivo está no feminino.
b) Em **o capital**, a palavra **capital** é empregada com o sentido de "dinheiro"; por sua vez, em **a capital**, ela é usada com o sentido de "cidade principal, de destaque".

Sofiaworld/Shutterstock

3. Releia estas frases:

3. a) As palavras **lembrancinhas** e **pezinho** foram empregadas no diminutivo.
b) Respectivamente, uma lembrança singela e um pouco de cuidado.

Não escreva no livro.

- "Brasília terá o 'Natal das lembrancinhas'."
- "[...] há quem ainda fique com um pezinho atrás."

a) Sabendo que o substantivo pode ser empregado nos graus diminutivo e aumentativo, deduza: quais palavras dessas frases foram empregadas em um desses graus?

b) Troque ideias com os colegas e o professor: Qual sentido é construído pelo emprego dos substantivos nesse grau nas frases em análise?

c) O uso do diminutivo **pezinho**, em lugar da forma **pé**, acrescenta um significado para o leitor. Explique no caderno: Qual é a diferença de sentido entre o uso das duas expressões?
O uso do termo no diminutivo pode indicar que a desconfiança não era total, o que não ocorreria se o termo usado fosse **pé**.

4. Agora leia as frases a seguir, extraídas de outros trechos da mesma notícia.

I. [...] em dezembro, o ambiente ganha espaço para algumas luzinhas e decorações um pouco mais "frias".

II. Seguindo a linha das comidinhas natalinas está também outro café, com unidades na Asa Sul e Asa Norte.

III. "Acabamos deixando para os clientes escolherem, e ter algo geladinho junto com a rabanada casou muito bem [...]."

4. a) Respectivamente, **luzinhas**, **comidinhas** e **geladinho**.

a) Identifique um substantivo empregado no grau diminutivo em cada uma dessas frases.

b) Nesses trechos, que sentido é construído pelo emprego dos substantivos nesse grau?
Respectivamente: **luzinhas** representam as luzes produzidas por pequenas lâmpadas usadas tipicamente no Natal; **comidinhas** pode indicar que são petiscos ou alimentos que despertam algo afetivo; **geladinho** pode dar a impressão de contido: gelado, mas não muito.

5. Leia a lista de compras a seguir.

Valentina Kalashnikova/Shutterstock

Atividade 3

No item **a**, retome com os alunos esse conteúdo, já estudado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e incentive-os a levantar hipóteses com base nesse conhecimento prévio.

No item **b**, substitua o diminutivo pelo substantivo sem flexão e peça aos alunos que comparem as versões e apontem a diferença de sentido com a troca.

Explore outros exemplos em que o diminutivo ou o aumentativo acrescentam ideias de ironia, desprezo ou carinho a substantivos. Nesses casos, só a inserção das palavras em contextos específicos é que permite a observação dos sentidos acrescentados pelos graus aos termos.

Atividade 4, item b

Abra a discussão com a turma e compare as variações nas respostas, debatendo com os alunos a validade ou não das sugestões de acordo com o sentido de cada frase.

Não escreva no livro.

5. a) Itens como **arroz**, **feijão**, **açúcar** e **manteiga** estão no singular porque provavelmente se referem a um único tipo do produto listado, diferentemente de **pães**, **frios**, **legumes**, **frutas** e **biscoitos**, que provavelmente fazem referência a tipos diferentes de um mesmo produto e por isso estão no plural, sugerindo uma variação daquele mesmo produto (diferentes pães, frios, legumes, frutas e biscoitos). **b)** As possibilidades de combinações são inúmeras desde que empregados os plurais **quilos**, **pacotes**, **potes**, **caixas**.

a) Observe que, nessa lista, há itens no plural e itens no singular. Deduza: Por que isso ocorre?

b) Antes das palavras **arroz**, **feijão**, **açúcar** e **manteiga** podem ser inseridos termos indicativos de quantidades. Reescreva a lista no caderno e acrescente a esses itens, conforme for conveniente, os termos **quilo**, **pacote**, **pote**, **caixa**, antecedidos de numerais maiores que 1. Faça a concordância adequada.

c) Considere estes nomes:

suco	guardanapo
água	verdura
leite	papel higiênico
produto de limpeza	fio dental

Imagine que você tenha que fazer uma lista de compras com esses mesmos itens. Quais você escreveria no singular? E quais escreveria no plural? Justifique. Não há resposta correta. O importante é que a justificativa dos alunos sinalize que eles têm clareza quanto aos motivos (quantidade, variação de tipos, hábito, etc.) que os levaram a escolher uma ou outra opção.

6. Reescreva no caderno as frases a seguir, empregando no plural os substantivos em destaque.

a) No interior ainda há casas com **quintal** e **pomar**. Quintais, pomares.

b) Minha mãe prefere que eu coma **mamão**, **melão**, e não apenas **pão** e **pastel**. Mamões, melões, pães, pastéis.

c) O **nadador** tem **o tórax** bem desenvolvido. Nadadores, os tórax.

d) Para entender a **questão**, era preciso ter **noção** de matemática. Questões, noções.

7. Reescreva no caderno as frases a seguir, empregando no diminutivo e no plural os substantivos em destaque.

a) O **pardal** é um pássaro comum, mas bonitinho. Pardaizinhos.

b) Comprei um **mamão** bem verde. Mamõezinhos.

c) Adoro dormir em **lençol** de algodão. Lençoizinhos.

d) Seu **coração** é muito bondoso. Coraçõezinhos.

8. Leia estes substantivos:

fazenda	forno	jogo	barba	rabo
mulher	corpo	porta	barca	fedor

Tente descobrir qual (ou quais) deles:

a) faz(em) o aumentativo com o sufixo **-aço/a**; Jogo: jogaço; mulher: mulheraça; corpo: corpaço; barca: barcaça.

b) faz(em) o aumentativo com o sufixo **-ina**; Fedor: fedentina.

c) faz(em) o aumentativo com o sufixo **-alha**; Forno: fornalha.

d) faz(em) o diminutivo com o sufixo **-ola**; Fazenda: fazendola; porta: portinhola.

e) faz(em) o diminutivo com o sufixo **-icho/a**. Rabo: rabicho; barba: barbicha.

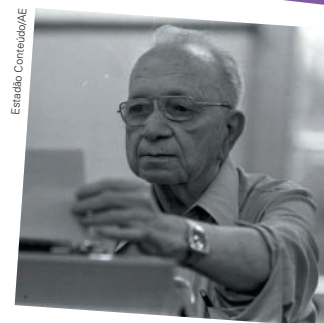
SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia o texto a seguir e faça as atividades propostas.

Da paginação

Os livros de poemas devem ter margens largas e muitas páginas em branco e suficientes claros nas páginas impressas, para que as crianças possam enchê-los de desenhos – gatos, homens, aviões, casas, chaminés, árvores, luas, pontes, automóveis, cachorros, cavalos, bois, tranças, estrelas – que passarão também a fazer parte dos poemas...

QUINTANA, Mário. *Nova antologia poética*. São Paulo: Globo, 2007. p. 170.

Estadão Conteúdo/AE

O escritor Mário Quintana, em 1979.

1. Considerando o contexto, reflita sobre o uso do substantivo **paginação** no título do texto.

a) Copie a resposta correta no caderno: Como é possível classificar esse substantivo?

- Trata-se do aumentativo do substantivo **página**.
- X Trata-se de palavra derivada do verbo **paginar**.
- Trata-se da forma masculina do substantivo **página**.

1. b) Nomeia a ação de paginar, ou seja, de organizar os elementos que fazem parte das páginas, ou seja, a distribuição de texto verbal e ilustrações; também se refere à organização das sequências das páginas de uma publicação.

b) Qual é o significado da palavra **paginação**? Se considerar necessário, consulte um dicionário.

2. O eu lírico do poema expressa uma opinião sobre como deve ser a paginação dos livros de poemas.

a) Segundo ele, como devem ser as páginas desses livros? Com margens largas e muitos espaços em branco.

b) Qual parece ser a finalidade dessa paginação? Espera-se que os alunos observem que o eu lírico considera importante garantir que haja espaço para desenhos feitos por crianças nos espaços em branco.

3. Releia este trecho:

Os livros de poemas devem ter [...] suficientes claros nas páginas impressas [...].

3. a) O sentido de espaço sem texto ou ilustração, ou seja, em branco.

3. b) Foi empregada como substantivo porque nomeia um referente (espaços em branco nas páginas dos livros de poemas).

a) Qual é o sentido da palavra **claros** no trecho? Se necessário, consulte o dicionário.

b) No trecho, a palavra **claros** foi empregada como substantivo. Justifique essa afirmação.

c) Em que situações você costuma usar essa palavra no seu dia a dia? Resposta pessoal.

4. Observe as palavras utilizadas pelo eu lírico para nomear os desenhos que as crianças fariam.

a) A que essas palavras se referem? A objetos, lugares, plantas, animais.

b) Qual é a classificação gramatical dessas palavras? Substantivos simples e concretos.

c) Levante hipóteses: Por que essas palavras estão flexionadas no plural? Porque foram utilizadas com sentido genérico, para fazer referência a todos e quaisquer desenhos que as crianças podem fazer.

5. Levando em consideração o contexto em que as palavras analisadas na questão anterior são empregadas no texto, discuta com os colegas e o professor: Por que todas têm a mesma classificação gramatical? Porque se referem a coisas que podem ser desenhadas, portanto, são concretas, têm existência própria no mundo.

6. Reflita sobre a possibilidade de desenhar em um livro de poemas.

a) Que outras coisas as crianças poderiam desenhar, além das mencionadas pelo eu lírico? Compartilhe sua opinião com os colegas e respeite a vez de cada um falar. Respostas pessoais.

b) As possibilidades de desenhos comentadas no item **a** sinalizam que, em um livro de poemas, os espaços em brancos têm um sentido? Explique. Respostas pessoais.

Semântica e discurso

BNCC

Competências gerais: 3, 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 5
Habilidades: EF69LP48, EF06LP04, EF06LP06

Comente que o poema "Da paginação" é um exemplo de metalinguagem, ou seja, o autor usa a linguagem para falar sobre outra linguagem, os livros de poemas.

Atividade 3, item c

Sem necessariamente utilizar nomenclaturas, discuta com os alunos as diversas possibilidades de uso da palavra **claro**: como interjeição, em "Claro!"; como adjetivo, em "o dia está claro", "os cabelos claros", "O sentido da palavra é pouco claro"; como advérbio, em "Você explicou claro". O importante não é a classificação gramatical, e sim a percepção de que uma palavra pode ter mais de um papel.

Atividade 6

Observe se os alunos justificam suas respostas de maneira coerente. Espera-se que eles observem que os espaços em branco de um livro de poemas, que podem ser preenchidos pelas crianças, simbolizam a possibilidade de atribuir novos sentidos aos poemas, ampliar, ir além do que possibilitam as palavras, dependendo dos caminhos de reflexão seguidos pelos leitores.

De olho na escrita

Divisão silábica

BNCC

Competências gerais: 3, 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 5
Habilidades: EF69LP05, EF69LP48, EF69LP56, EF67LP32

DIVISÃO SILÁBICA

Releia a seguir alguns trechos da história em quadrinhos em estudo neste capítulo e responda às questões 1 e 2.

1. Observe que certas palavras foram escritas com hífen em alguns dos balões da história em quadrinhos. Essas palavras sempre são escritas com hífen? Como são registradas nos dicionários?
Não são sempre escritas com hífen. Nos dicionários, são registradas assim: **interessado**; **atendimento**; **orientado**; **especialista**; **coelhada**.
2. Levante hipóteses: Por que elas foram grafadas dessa forma na história em quadrinhos?
Porque elas não couberam na largura dos espaços disponíveis.
3. Leia este poema, de Elias José:

Zigue-zague

A palavra ZIGUE-ZAGUE
se estica
se encolhe,
se mexe,
se acerta
se
en
tor
ta.
E remexe.
E parece que dança pagode
ou que é mesmo
uma roqueira.

Ricardo Dantas/Arquivo da editora

JOSÉ, Elias. *Pequeno dicionário poético-humorístico ilustrado.* São Paulo: Paulinas, 2006. p. 104.

a) Qual é o assunto do poema? A palavra **zigue-zague**.

b) O poema explica a palavra **zigue-zague** da mesma maneira que um dicionário? Explique.

3. b) Não. O importante é que os alunos observem que o poema brinca com os sentidos da palavra, não usa uma linguagem objetiva para definir acepções.

c) Além de dispor os versos de um modo especial, o poema apresenta a palavra **entorta** separada em sílabas e cada sílaba formando um verso.

- O que o poeta quis indicar com isso? Quis indicar visualmente o significado da palavra **zigue-zague**: desenho ou movimento contínuo em forma de Z, como os movimentos de uma cobra.
- Na sua opinião, por que não foi usado hífen na separação das sílabas? Espera-se que os alunos observem que a disposição das sílabas, no caso, é uma brincadeira e um recurso poético, não se trata de a palavra inteira não caber na largura do papel ou na linha.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Com a editoração eletrônica, a separação silábica é feita automaticamente pelos processadores de texto nas publicações impressas. Porém, na escrita manuscrita, essa prática ainda é usual. Ao escrevermos um texto no papel, é comum algumas palavras não caberem inteiras no espaço disponível na largura da folha. Quando isso ocorre, é preciso separar as palavras em sílabas, como acontece nos quadrinhos vistos na página anterior para sinalizar ao leitor que não se trata de duas palavras, e sim de quebra para mudar de linha.

Além de ter sua utilidade em final de linhas, a divisão de palavras em sílabas pode, em determinados contextos, criar efeitos de sentido, como ocorre no poema lido.

Ao dividir uma palavra em sílabas, devemos levar em conta as situações em que isso pode ocorrer. Você provavelmente já estudou esse assunto em ano anterior, recorde:

Separam-se em sílabas	Nunca se separam em sílabas
• hiatos; por exemplo: r**e**-**a**l-men-te; po-l**u**-**í**-do; sa-**í**-da; r**a**-**i**-nha; per-d**o**-**o**	• ditongos e tritongos; por exemplo: ro-q**uei**-ra; Pa-ra-**guai**
• os dígrafos **rr**, **ss**, **sc**, **sç**, **xc** e os encontros consonantais **cc** e **cç**; por exemplo: a**r**-**r**a-sar; pa**s**-**s**a-do; flo-re**s**-**c**er; de**s**-**ç**a; e**x**-**c**e-ção; o**c**-**c**i-pi-tal; su**c**-**ç**ão	• os dígrafos **lh**, **nh**, **ch**, **qu**, **gu**; por exemplo: pa-**lh**a-ço; ri-so-**nh**o; **ch**u-va; co-**qu**e-lu-che; **gu**e-to
• consoantes não seguidas de vogal; por exemplo: pa**c**-**t**o; a**f**-**t**a	• os encontros consonantais constituídos de consoante + R e consoante + L; por exemplo: **pr**e- di-le-to; a-**tl**as

Exercícios

2. b) O príncipe destaca o aspecto positivo do efeito do fixador, do ponto de vista de quem deseja subir pela trança, pois ele facilita essa ação; Rapunzel ressalta o aspecto negativo, pois estragou o cabelo dela.

Leia esta tira, de Fernando Gonsales, e faça as atividades propostas.

GONSALES, Fernando. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 1º jun. 2013.

1. No primeiro quadrinho da tira, a palavra **incríveis** aparece dividida em sílabas.

a) Que efeito resulta dessa divisão da palavra? O de realçar a perícia da personagem em fazer penteados com o uso de fixador.

b) Que outra palavra na tirinha foi grafada com divisão silábica? Por que isso acontece?
A palavra **megafácil**, no segundo quadrinho, porque ela não coube toda na largura do balão de fala.

2. No segundo quadrinho, a tirinha faz uma brincadeira com um conhecido conto maravilhoso. Converse com a turma. **2. a)** Trata-se do conto "Rapunzel", pois há a longa trança da menina, que, da torre de um castelo, jogou sua longa trança pela janela para servir de escada ao príncipe, que está do lado de fora do castelo.

a) Qual é esse conto e que elementos do quadrinho dão essa ideia?

b) Cada personagem interpreta o efeito do fixador na trança de modo diferente, gerando humor. Explique essa afirmativa.

c) O diálogo entre os personagens é o esperado no conto maravilhoso? E a linguagem usada por eles? Explique. O diálogo não é o esperado, pois os personagens não parecem se preocupar com a libertação de Rapunzel e sim com questões que não são importantes na história: a facilidade para subir pela trança, a beleza do cabelo. A linguagem também não é a esperada, pois na tira é bem informal, tem gírias, o que não costuma acontecer em um conto maravilhoso.

Quadro de separação silábica

Explique aos alunos que palavras paroxítonas terminadas em ditongo crescente também podem ser pronunciadas como proparoxítonas. Nesse caso, na escrita, também se aceita: re-fú-gi-o.

Exercícios

Atividade 1

Comente que a palavra **in-crí-veis** é grafada com as sílabas separadas para representar visualmente o destaque que o personagem quer dar para o que está falando, ou seja, para indicar que ele fala separadamente cada sílaba a fim de intensificar o sentido da palavra. Esse recurso é muito usado para manter a atenção do interlocutor.

Atividades complementares

Para conhecer algumas propostas de atividades complementares, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Produção de texto

História em quadrinhos (II): construção e recursos expressivos

BNCC
Competência geral: 4
Competências específicas de Linguagens: 3, 4, 5
Competência específica de Língua Portuguesa: 5
Habilidade: EF69LP05

HISTÓRIA EM QUADRINHOS (II): CONSTRUÇÃO E RECURSOS EXPRESSIVOS

Nas histórias em quadrinhos, conforme observamos, geralmente estão associadas as linguagens verbal e visual. A linguagem verbal costuma ser empregada no título, nos balões, nas legendas (ou letreiros), nas onomatopeias, nas interjeições.

1. Compare os balões presentes nos quadrinhos a seguir, da história que você leu neste capítulo.

© Mauricio de Sousa/ Mauricio de Sousa Editora Ltda.

© Mauricio de Sousa/ Mauricio de Sousa Editora Ltda.

a) Qual é a diferença entre os balões do quadrinho da esquerda e o balão do quadrinho da direita?

1. a) Os balões do quadrinho da esquerda são mais arredondados e o balão do quadrinho da direita é "tremido".

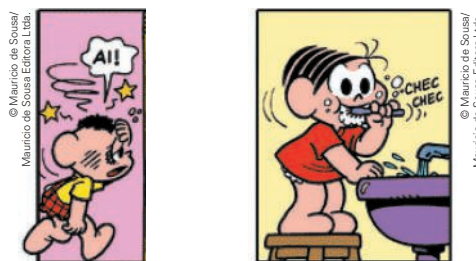
b) Por que você acha que há essa diferença entre os balões?

1. b) Os balões arredondados são de fala normal, ao passo que o balão tremido é um balão de grito.

c) Identifique na história outro balão que também seja tremido, como o das bactérias e dos vírus. Há o balão inicial e o balão em que Cebolinha diz "Mentila!".

2. Observe agora os quadrinhos a seguir.

© Mauricio de Sousa/ Mauricio de Sousa Editora Ltda.

© Mauricio de Sousa/ Mauricio de Sousa Editora Ltda.

a) O que a palavra **Ai!** expressa na situação? A palavra expressa dor, pois Cascão está todo esfolado e machucado no rosto.

b) E o que as palavras **CHEC CHEC** representam na situação?
Elas representam o barulho da escova com a qual Mônica está escovando os dentes.

3. Observe agora este outro quadrinho da história:

© Mauricio de Sousa/Mauricio de Sousa Editora Ltda.

O texto verbal que está no canto superior esquerdo é chamado **legenda**. Nesse quadrinho, quem está falando? É um narrador desconhecido ou é um personagem da história?

Quem está falando é o Franjinha, que continua falando sobre o ECA para os colegas.

Ao responder às questões, você pôde observar que as histórias em quadrinhos contam com alguns recursos característicos de sua organização em linguagens verbal e não verbal. As **interjeições**, por exemplo, expressam sentimentos e sensações como dor, raiva, alegria, etc., como a palavra **AI**, falada por Cascão. Existem também as **onomatopeias**, que representam sons, como é o caso da expressão **CHEC CHEC**, que sugere o barulho feito pela escova de dentes da Mônica.

E há os balões com vários formatos. Você conheceu, na história em quadrinhos lida, o **balão-fala**, que apresenta todo o contorno em linha contínua, e o **balão-grito**, que é tremido e traduz irritação, espanto, horror. Mas existem muitos outros tipos, como o balão-pensamento, que apresenta o rabicho em forma de pequenas bolhas, o balão-cochicho, feito com linhas pontilhadas, que transmite a ideia de que o personagem está falando baixinho.

Conheça os outros tipos de balão.

I. Balão-pensamento

© Fernando Gonsales/Acervo do cartunista

GONSALES, Fernando. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 4 jun. 2005.

Espera-se que os alunos possam supor que o lagarto menor parece demonstrar medo do lagarto maior pelas expressões deles e pelas gotículas de suor que parecem verter do menor.

- Observe a expressão dos personagens e levante hipóteses: O que o lagarto menor parece estar sentindo? Justifique com elementos da cena.
- Observe o balão e responda: O que o lagarto menor está fazendo? Explique.

O lagarto está com a boca semifechada, olhando atentamente para o lagarto maior e pensando. O balão com linhas curvas e a ponta formada por círculos indica que se trata de um pensamento.

Atividade 3

Comente com os alunos que raramente os quadrinhos apresentam legenda. Quando apresentam, normalmente é para indicar variações de tempo ou de lugar. Neste caso, a legenda dá continuidade a uma longa fala do Franjinha.

Lembre os alunos de que os recursos visuais são muito importantes em gêneros multimodais, pois eles facilitam o entendimento e enriquecem o texto. Nas histórias em quadrinhos, os balões muitas vezes representam visualmente uma intenção ou um sentimento do personagem.

Tipos de balão

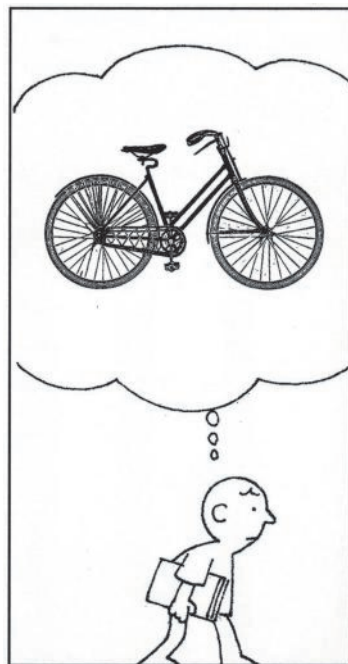
Sobre o balão-pensamento, chame a atenção dos alunos para a forma do balão, construído com semicírculos pequenos, como se fosse uma nuvem; além disso, há círculos que ligam o balão ao personagem que pensa.

Quanto ao balão-pensamento/balão-imagem, chame a atenção dos alunos para o conteúdo de um balão, que nem sempre precisa ser preenchido com texto verbal. A imagem nele contida revela ao leitor o pensamento do personagem.

A respeito do balão-uníssono, ressalte o fato de haver mais do que um rabicho em um mesmo balão, o que indica fala uníssona, isto é, que algo foi dito, ao mesmo tempo, por dois ou mais personagens.

Não escreva no livro.

II. Balão-pensamento/balão-imagem

Caulos/Acervo do Cartunista

CAULOS. *Só dói quando eu respiro.* Porto Alegre: L&PM, 2001. p. 16.

- O personagem caminha pensativo. Que elemento não verbal confirma tal afirmação? E em que ele pensa? A forma do balão, construído como se fosse uma nuvem, e círculos que ligam o balão ao personagem são marcas visuais que revelam que ele está pensado. Por estar dentro do balão, uma bicicleta é o objeto do pensamento dele.

III. Balão-uníssono

O grupo formado pelos ratos que querem ajudar Cinderela expressa essa vontade verbalmente e em uníssono, ou seja, falam a mesma coisa ao mesmo tempo; o balão tem duas pontas, indicando que o que é expresso nele representa a fala igual de ambos os personagens ao mesmo tempo. Todos parecem animados com a ação, chegando a cantar e a cobrar a participação de Níquel no coro. Ele, por sua vez, diz claramente que não deseja participar da costura, embora, no último quadrinho, esteja costurando, mesmo que a contragosto, como revela sua expressão facial.

© Fernando Gonsales/Acervo do cartunista

GONSALES, Fernando. *Níquel Náusea.* Disponível em: http://www.niquel.com.br/seletas_fantasia.shtml. Acesso em: 16 mar. 2022.

- Há uma divergência de opinião entre Níquel Náusea e os demais ratos dos quadrinhos. Comprove essa afirmação a partir de elementos verbais e não verbais da tira.

IV. Balão-transmissão

© Adão Iturrusgarai/Acervo do cartunista

ITURRUSGARAI, Adão. *Mundo monstro. Folha de S.Paulo.* São Paulo, Ilustrada, 22 ago. 2013.

- No primeiro quadrinho, o personagem valoriza o fato de seu celular ser moderno, "de última geração". A fala transmitida por meio do aparelho e a onomatopeia final fazem uma crítica a essa valorização. O que é criticado? Explique. Critica-se o fato de os aparelhos eletrônicos, como os celulares, ficarem obsoletos muito rapidamente, o que indica que são feitos para serem descartados em curto período e serem substituídos, estimulando-se o consumo.

V. Balão-cochicho

© Mauricio de Sousa/Mauricio de Sousa Editora Ltda.

SOUSA, Mauricio de. *Cascão*, n. 27. São Paulo: Panini, p. 44.

- O ser humano presente na tira pede ajuda em voz baixa. Que elementos verbal e não verbal justificam essa forma de expressão? O homem chama os seres com quem divide a sala de **briguentos**, o que, se fosse ouvido por eles, poderia gerar uma desavença. Além disso, a expressão facial deles revela que não são amistosos.

No texto dos balões, usa-se em geral letra de fôrma, maiúscula. Seu tamanho e sua cor ou forma podem variar, como recurso usado pelo desenhista para traduzir situações ou expressões que fogem ao habitual, como um tom de voz mais alto ou mais baixo, irritação e choro. Veja este exemplo de balão em que se expressa um grito:

© Mauricio de Sousa/Mauricio de Sousa Editora Ltda.

SOUSA, Mauricio de. *Almanacão de férias*, n. 23. São Paulo: Globo, p. 50.

- Cebolinha é um personagem que se caracteriza por não conseguir emitir o som da letra R. O que a fala dele e sua expressão facial indicam?
Tanto a linguagem verbal quanto a não verbal revelam que Cebolinha está irritado e que ele não deseja que algo continue a acontecer.

Na tirinha com balão-transmissão, chame a atenção dos alunos para a forma dos balões em que se encontram as falas transmitidas por meio do aparelho, construídos com uma série de linhas pontiagudas.

Explore o balão-cochicho com os alunos, ressaltando que ele é construído com linhas pontilhadas, indicando o tom de voz baixo usado pelo personagem.

Ao comentar o quadrinho em que o personagem Cebolinha grita, chame a atenção dos alunos para a forma do balão, construído com semicírculos pequenos e bem pontudos. Chame a atenção dos alunos também para os traços ao redor da figura do personagem, como que representando o eco de seu grito.

Atividade complementar

Para conhecer uma proposta de atividade complementar, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

BNCC
Competências gerais: 1, 4, 9
Competências específicas de Linguagens: 3, 4, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 5, 6
Habilidades: EF69LP07, EF69LP08, EF69LP21, EF69LP22, EF69LP24, EF67LP15, EF67LP19, EF67LP30

Organize a turma em grupos, de modo que cada grupo fique responsável por um dos nove direitos elencados. Para deixar mais clara a pesquisa, tome como exemplo o "direito à liberdade". Que tipo de liberdade seria? Poderão ver que se trata de liberdade de pensamento, de religião ou crença, liberdade de ir e vir, liberdade de expressão. Cada um desses tipos de liberdade poderia ser explicado ou detalhado com exemplos.

Cada grupo poderá criar e produzir sua história em quadrinhos, mas há também a possibilidade de se criar uma espécie de "Almanacão" da turma, com a reunião de todas as histórias produzidas pelos grupos. Nesse caso, é muito importante que todos os grupos trabalhem com papel com o mesmo formato; por exemplo, o de uma folha sulfite A4 dobrada em duas ou em quatro partes.

AGORA É A SUA VEZ

HISTÓRIA EM QUADRINHOS (II)

Ao final desta unidade, em **Intervalo**, você vai participar do evento **Quadrinhos: eu também faço!**. Para que esse evento reúna histórias em quadrinhos variadas e divertidas, convidamos você a produzir novas histórias, agora usando esse gênero textual para informar a todos sobre os direitos da criança e do adolescente, sob a inspiração do que fez Mauricio de Sousa.

Para isso, com a orientação do professor, forme um grupo de trabalho com alguns colegas. Escolham um ou dois dos direitos da criança e do adolescente que não foram detalhados nos trechos da história em quadrinhos lidos no início do capítulo. Conforme mencionados na última página da história, são eles:

TMvectorart/Shutterstock

Planejamento do texto

- Façam uma pesquisa na biblioteca da escola ou na internet para saber mais dos direitos das crianças e dos adolescentes. Na biblioteca, entre outras possibilidades, procurem por:
  - *Os direitos das crianças segundo Ruth Rocha*, de Ruth Rocha. São Paulo: Salamandra, 2014.
  - *Ser criança é... Estatuto da Criança e do Adolescente para crianças*, de Fábio Sgroi. Rio de Janeiro: Mundo Mirim, 2009.
- Na internet, entre outros, se possível, acessem os *sites*:
  - http://cmdca.santaritadopassaquatro.sp.gov.br/documentos/eca/equinha.pdf (trata-se do texto completo da história em quadrinhos de Mauricio de Sousa sobre o ECA).
  - https://www.youtube.com/watch?v=xHeimJk8YoQ&t=28s (vídeo que apresenta um resumo do ECA).
  Acesso em: 9 maio 2022.

- Anotem as fontes da pesquisa, isto é, o nome dos livros e o endereço dos *sites* consultados.
- Identifiquem e anotem no caderno exemplos e situações que explicam como os direitos escolhidos pelo grupo podem ser identificados em situações cotidianas vividas por crianças e adolescentes.
- Planejem as situações que pretendem desenvolver na história em quadrinhos para apresentar o direito escolhido.
- Imaginem os personagens que farão parte da história: crianças, adolescentes, adultos.
- Esbocem a história: Como ela vai se iniciar? Haverá um conflito? Que situações serão mostradas? De que modo vão distribuir as situações nos quadrinhos?

Escrita

- No caderno ou em uma folha de papel sulfite, desenhem os quadrinhos e as cenas da história.
- Para o desenvolvimento da história, escolham os tipos de balão adequados, empreguem letras de diferentes tipos, tamanhos e cores, onomatopeias e interjeições, conforme fizerem sentido.
- Criem legendas, se necessário.
- Os desenhos e os diálogos devem se completar, formando um todo significativo.
- Deem um título à história e coloquem-no no primeiro quadrinho. Indiquem também o nome do grupo ou dos autores.
- Utilizem nas falas e/ou pensamentos uma linguagem menos ou mais formal, de acordo com o perfil dos personagens e com a situação.

Revisão e reescrita

- Depois de elaborada a primeira versão da história em quadrinhos, façam a revisão e a reescrita do texto. Para isso, sigam as orientações da etapa de revisão e reescrita que estão na seção **Produção de texto** do capítulo anterior, em que vocês começaram a produzir as histórias em quadrinhos.
- Verifiquem se os direitos da criança e do adolescente pelos quais seu grupo ficou responsável estão claros no texto e se as situações exemplificam bem como eles devem ocorrer na vida dessas pessoas.
- Combinem previamente com o professor o suporte a ser utilizado: cartolina ou folhas de papel sulfite, por exemplo, ou outro tipo de papel. Refaçam, então, os desenhos, os balões e as falas, incluindo as onomatopeias, e pintem os quadrinhos.

Quadrinhos: eu também faço!

- Guarde a versão final de seu texto para compartilhá-lo com a comunidade escolar no evento que vão organizar no final da unidade, em **Intervalo**.

Capítulo 3

Conhecer para escolher

Para conhecer a proposta pedagógica deste capítulo, consulte as **Orientações específicas** do Manual do Professor.

Leitura de Resenha crítica – *Turma da Mônica: Laços*

BNCC

Competências gerais: 1, 3, 6
Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 6
Habilidades: EF69LP44, EF69LP45

A resenha crítica proposta para leitura apresenta uma sinopse de uma *graphic novel* inspirada nos personagens de Mauricio de Sousa para a Turma da Mônica e faz comentários sobre ela, considerando o fato de que o leitor da resenha pode ou não ser um leitor das aventuras da Turma da Mônica. Com isso, procuramos fornecer aos alunos uma base para compreender a organização de um texto dessa natureza, refletir sobre sua finalidade comunicativa, suas características, abrindo a possibilidade de haver uma discussão com a turma sobre a relevância de gêneros como esse, que procuram ajudar o leitor a conhecer objetos culturais e a decidir a respeito de querer ou não consumi-los.

Capítulo 3

Conhecer para escolher

Você, alguma vez, já pegou um livro na mão e ficou em dúvida se deveria ou não lê-lo? Já ficou pensando se vai ou não gostar de assistir a determinado filme que está passando no cinema? Como tomar essa decisão? Como escolher quais filmes, séries, livros, peças você vai apreciar? Para começar a pensar sobre isso, leia o texto a seguir.

Neste capítulo você vai:

- ler e analisar uma resenha crítica;
- ler, analisar e comparar capa e quarta capa de livro e cartaz de filme;
- refletir sobre o que é a intertextualidade e o papel que ela desempenha na construção dos textos;
- diferenciar as sequências descritivas e as sequências avaliativas de uma resenha, por meio das quais o autor descreve e avalia um objeto cultural;
- analisar e produzir resenhas em vídeo.

Ilustração da *graphic novel Turma da Mônica: Laços*, de Vitor Cafaggi e Lu Cafaggi, publicada pela Panini Comics em 2018.

Resenha crítica – *Turma da Mônica: Laços*

Maio 5, 2019 por Valdir

O **Floquinho** desapareceu. Para encontrar seu cachorro de estimação, **Cebolinha** conta com a ajuda dos amigos **Cascão**, **Mônica** e **Magali** e, claro, um plano infalível. *Laços* é a primeira parceria entre os irmãos **Vitor** e **Lu Cafaggi** com a **Mauricio de Sousa Produções**.

Nessa *graphic novel* os irmãos Cafaggi reimaginam os personagens da **Turma da Mônica** com seus próprios traços, e nos levam junto em uma aventura cheia de emoção, lembranças e perigos. É uma ótima história capaz de fisgar o mais saudosista dos fãs da turminha, ao mesmo tempo que consegue criar uma conexão com o leitor novato e não familiarizado com as histórias de **Mauricio de Sousa**.

Arte

A arte é realmente algo que salta aos olhos nessa HQ. Nada é por acaso, cada quadro, cada cor, cada expressão é intencional e serve para intensificar as emoções presentes na história.

Existem momentos, inclusive, em que as palavras se mostram desnecessárias, como é o caso da cena de abertura, onde vemos o pai de Cebolinha chegar em casa com uma caixa misteriosa. Todas as emoções necessárias estão presentes, o aconchego do lar da família Cebola, o momento instigante da chegada do novo integrante da família e o emocionante encontro entre o menino e seu futuro melhor amigo.

Ilustração da *graphic novel Turma da Mônica: Laços*, de Vitor Cafaggi e Lu Cafaggi, publicada pela Panini Comics em 2018.

As cores são espetáculo à parte, saltam aos olhos. Casam muito bem aos traços, ora delicados, ora divertidos, e aumentam a tensão e as encrencas, bem como criam um ar mais intimista nos momentos necessários.

História

O roteiro não possui nenhum *plot twist* elaborado, é bem simples, na verdade, mas é nessa simplicidade que se propõe que a história brilha. Logo no começo sentimos aquele ar de familiaridade com os personagens, com a ambientação e com todo o universo da história. Vemos mais um plano infalível do Cebolinha ir por água abaixo e eles devem correr de uma Mônica furiosa, mais um dia comum no bairro do Limoeiro.

intencional: feito de propósito, com uma intenção, um objetivo.
intimista: que provoca sensação de aconchego, familiaridade.
***plot twist*:** expressão em inglês usada na linguagem cinematográfica que significa uma "reviravolta inesperada no enredo de uma narrativa", que muda completamente o final esperado da história.
saudosista: aquele que gosta de coisas do passado e as valoriza.

Atividade preparatória

Para conhecer uma proposta de atividade preparatória, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

graphic novel: expressão em inglês que significa "romance gráfico", usada para se referir a histórias em quadrinhos publicadas em formato de livros.
plot: termo em inglês que significa "enredo" ou a "parte principal do enredo".

Ao decorrer da história temos relances e participações especiais de personagens clássicos dos gibis, como Titi, Xaveco e Maria Cascuda. O que corrobora com o ar familiar da trama. Referências à cultura nacional, como o pôster do Roberto Carlos, e à própria mitologia das histórias da Turma da Mônica estão presentes – como quando as crianças fogem dos valentões, caem do morro e todos, exceto Cebolinha, perdem os calçados, uma clara alusão ao fato de nos quadrinhos de Mauricio de Sousa ninguém usar sapatos, a não ser o menino.

Porém, com certeza, é nos detalhes e momentos mais íntimos que a *graphic novel* se sai melhor, conseguindo passar a escala emocional e fortalecer o laço entre os personagens e entre o leitor e os personagens.

A turma

© Vitor Cafagi e Lu Cafagi/Mauricio de Sousa/ Mauricio de Sousa Editora Ltda.

Ilustração da *graphic novel Turma da Mônica: Laços*, de Vitor Cafaggi e Lu Cafaggi, publicada pela Panini Comics em 2018.

Apesar de ser uma releitura dos personagens clássicos, a essência de cada um deles é mantida e muito bem trabalhada. Servindo, inclusive, de motor para o enredo em determinados momentos.

O Cebolinha é o menino dos planos, Cascão não gosta de tomar banho, Magali é esfomeada, e Mônica é irritadiça, mas tem um coração enorme. Todos são exatamente os mesmos de que nos lembramos, e mais, são uma turma unida, isso faz toda a diferença, pois, quando o cão do menino some, é a turma quem dá o suporte para que ele não fique triste demais, e é a turma que se une para, juntos, encontrarem o cachorro.

Floquinho aqui não é só o *plot* do enredo, ele é o que une essas quatro crianças tão diferentes e as faz serem amigas em primeiro lugar.

Veredito

É uma história emocional e divertida, que em breve vai ser adaptada para as telonas, e eu mal posso esperar para ver o resultado. E o nome cabe bem à obra, pois tudo se resume aos laços, criados e muito bem explorados.

Laços entre um menino e seu cachorro. Laços entre quatro amigos. Laços entre um leitor e personagens que fizeram parte de sua infância. Laços que vão durar para sempre.

VALDIR. Resenha crítica – *Turma da Mônica: Laços. Indutalk*, 5 maio 2019. Disponível em: https://indutalks.com.br/resenha-critica-turma-da-monica-lacos/. Acesso em: 10 jan. 2022.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto lido é uma resenha crítica.

1. a) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que sim, pois é um gênero introduzido nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Se necessário, ajude-os a relembrar que a resenha crítica é um texto que faz uma avaliação de um objeto cultural, como filmes, livros, jogos, peças de teatro, músicas, etc., ou de produtos, como brinquedos.

a) Você sabe o que é uma resenha crítica? Compartilhe o que sabe desse gênero com os colegas e o professor.

b) Qual é o objeto cultural resenhado no texto lido? É a *graphic novel Turma da Mônica: Laços*, dos irmãos Cafaggi.

c) Essa resenha foi publicada em um blogue voltado para a crítica de filmes, séries e livros. Você costuma ler ou produzir resenhas ou comentários apreciativos de objetos culturais em blogues, vlogues ou outras plataformas impressas ou digitais? Em caso positivo, com que finalidade? Comente com a turma. Respostas pessoais.

2. O texto está organizado em partes: uma introdução, seguida de mais quatro partes identificadas por meio de subtítulos.

a) Que parágrafos do texto formam a introdução? Os dois primeiros parágrafos.

b) Quais são essas quatro partes? O que é abordado em cada uma?

2. b) "Arte", que aborda a obra do ponto de vista gráfico (ou seja, das cores, dos traços, dos desenhos, da parte visual da obra); "História", que examina o enredo da obra; "A turma", que discorre sobre os personagens e as relações entre eles, comparando o modo como são construídos no livro e nos gibis de Mauricio de Sousa; e "Veredito", que é uma espécie de conclusão da resenha, na qual é apresentada uma opinião final.

c) Na sua opinião, por que o texto foi organizado dessa forma? Resposta pessoal. Possibilidade de resposta: Provavelmente porque essa divisão permitiu que o autor tratasse, de forma organizada, de todos os aspectos que pretendia avaliar.

3. Releia este trecho:

> É uma ótima história capaz de fisgar o mais saudosista dos fãs da turminha, ao mesmo tempo que consegue criar uma conexão com o leitor novato e não familiarizado com as histórias de Mauricio de Sousa.

Considerando que as primeiras revistas de histórias em quadrinhos da Turma da Mônica foram publicadas em 1970, responda:

a) Quem podem ser os fãs "saudosistas" a que o texto se refere? São adultos que, quando crianças, se divertiram com as histórias da Turma da Mônica e, com esse livro, poderão matar as saudades.

b) E quem é o leitor "não familiarizado"? São crianças que ainda não conhecem bem o universo desses personagens.

c) Por que, segundo o texto, o livro deve interessar tanto aos saudosistas quanto aos não familiarizados? Porque contém uma boa história, que pode envolver qualquer pessoa.

4. Ao abordar os recursos artísticos visuais da obra resenhada – quadros, expressões, cores –, o autor da resenha afirma que todos eles provocam certo efeito no livro.

a) Segundo o autor da resenha, que efeito o uso intencional desses recursos provoca na obra? Segundo o autor da resenha, os recursos artísticos intensificam as emoções presentes na história.

b) O autor da resenha comenta que há momentos do livro em que as palavras se mostram desnecessárias, pois os recursos visuais expressam todas as emoções da cena. Você já leu algum livro, revista ou assistiu a algum vídeo ou filme em que não são usadas palavras, apenas imagens para contar uma história? Comente sua experiência com os colegas. Resposta pessoal.

Estudo do texto

Compreensão e interpretação

BNCC

Competências gerais: 4, 5, 6
Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 3, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 6, 7, 10
Habilidades: EF69LP45, EF69LP49, EF67LP05

Atividade 1, item a

Se considerar oportuno, leia com os alunos as acepções que o dicionário apresenta para a palavra **resenha**. Entre elas, deve encontrar algo como "descrição feita com detalhes", "tipo de resumo de texto", "análise crítica ou informativa de um livro" (Dicionário *Houaiss* eletrônico da língua portuguesa. Versão 1.0).

Atividade 1, item c

Se houver alunos que costumam ler ou publicar comentários apreciativos ou resenhas culturais na internet, incentive-os a compartilhar com a turma quais são os blogues, vlogues, *sites*, jornais, revistas ou outras plataformas em que os comentários são publicados. Peça a eles que justifiquem essa prática. Espera-se que eles comentem que textos apreciativos de objetos culturais são criados com a finalidade de apoiar a escolha de livros ou produções culturais para consumo, levando pessoas a conhecerem esses objetos para verificar se são ou não de seu interesse ou para compartilhar opiniões acerca deles com outras pessoas que também já os conhecem e gostariam de trocar ideias e impressões, exercitando a prática de compartilhamento de leituras, recepções e apreciações de produtos culturais e a manifestação da cultura de fãs. Comente que, quando esses comentários e avaliações são publicados em formatos de vídeo ou áudio, como em vlogues ou *podcasts*, podem ser considerados como resenhas críticas orais.

Atividade 4

No item **a**, destaque que, em todos os textos multimodais, como no cinema ou na publicidade, esses recursos visuais contribuem para a construção dos sentidos do texto.

No item **b**, peça aos alunos que compartilhem suas experiências com a turma. Comente que há muitos livros infantojuvenis que contêm apenas imagens, sem textos, e até mesmo animações e filmes de curta-metragem em que também não são usadas palavras, pois os recursos visuais são usados de modo a contar uma história ou a transmitir sensações ao leitor/espectador por meio das cores, dos traços, das expressões dos personagens, etc.

Sugestão para o aluno

Para conhecer uma sugestão de ampliação de repertório para o aluno, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Atividade 5, item c

Comente com os alunos que o autor da resenha lida avalia positivamente o enredo da *graphic novel* apesar da ausência de um *plot twist*. Para outras pessoas, esse poderia ser considerado um aspecto negativo da história. Incentive-os a lembrar de exemplos de enredos com ou sem reviravoltas surpreendentes para que se apropriem do sentido da expressão e manifestem sua opinião.

Atividade 6, item a

Esta atividade colabora para o desenvolvimento de vocabulário, retomando a habilidade EF35LP05 da BNCC, trabalhada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Atividade 7

O item **b** retoma a habilidade EF35LP05 da BNCC, trabalhada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No item **d**, caso algum aluno já tenha lido a *graphic novel*, incentive-o a compartilhar suas impressões e manifestar sua concordância ou discordância em relação à resenha, justificando seu ponto de vista. No item **e**, converse com os alunos que não leram o livro sobre as impressões que tiveram da obra dos irmãos Cafaggi a partir da resenha lida. Aproveite para destacar o papel social da resenha crítica, que é o de auxiliar o público na escolha de objetos culturais para consumo.

6. a) Resposta pessoal. Espera-se que, com base no contexto da resenha, os alunos infiram que **releitura** quer dizer "nova interpretação", "recriação". Recriar equivale a criar uma obra a partir de outra preexistente, criando novos significados. No caso, a obra dos irmãos Cafaggi recria os personagens e o mundo da Turma da Mônica, criados originalmente por Mauricio de Sousa.

5. Ao comentar a história, ou seja, o enredo, o autor destaca sua simplicidade.

a) De que forma o autor ilustra a simplicidade do enredo?

b) Em que situações, segundo o autor, a obra alcança seus melhores momentos?

c) Você consegue se lembrar de algum livro ou filme com um *plot twist*? Qual(is)? Na sua opinião, um bom enredo de história precisa necessariamente de uma reviravolta inesperada para ser considerado bom? Justifique.

5. a) Comentando que os personagens são os mesmos dos quadrinhos de Mauricio de Sousa e agem da mesma forma como os conhecemos. Isso dá uma sensação de familiaridade.

5. b) Ela alcança seus melhores momentos nos detalhes e nos momentos íntimos.

5. c) Respostas pessoais.

6. Em "A turma", o autor da resenha afirma que a obra é uma "releitura" dos personagens clássicos de Mauricio de Sousa.

a) Você sabe o que é uma releitura? Em caso negativo, tente inferir o sentido da palavra **releitura** no contexto da resenha.

b) Que aspecto o autor destaca dessa releitura? A manutenção das características originais dos personagens e a união da turma.

c) Por que esse aspecto é importante para a construção da história? Porque eles vão se unir, cada um com suas características, para encontrar Floquinho.

Releituras de Mauricio de Sousa

Da mesma forma que os irmãos Cafaggi fizeram uma releitura dos personagens da Turma da Mônica, Mauricio de Sousa também fez várias releituras de importantes pinturas de todo o mundo. Essas releituras foram publicadas na obra *História em quadrões* (editora Globo, 2001), em dois volumes, e chegaram a ser expostas em museu. Entre elas, está a releitura de *Monalisa*, de Leonardo da Vinci.

© Mauricio de Sousa/Mauricio de Sousa Produções Ltda.

Mônica Lisa, de Mauricio de Sousa, 1989 (acrílica sobre tela, de 71 cm × 61 cm).

Reprodução/Museu do Louvre, Paris, França.

Mona Lisa, de Leonardo da Vinci, c. 1503 (óleo sobre madeira, de 77 cm × 53 cm). Museu do Louvre, Paris, França.

7. A última parte do texto se chama "Veredito", que é um termo usado frequentemente no meio jurídico.

a) O que é o veredito em um julgamento, no tribunal? Se necessário, consulte um dicionário para responder. **7. a)** É a decisão do júri, proferida pelo juiz, a respeito de um julgamento.

b) E o que é o veredito de uma resenha crítica? Tente inferir o significado dessa palavra no contexto em que foi usada no texto. É a opinião final do autor a respeito do objeto cultural resenhado.

c) O veredito atribuído pelo autor da resenha à obra analisada é positivo ou negativo? Justifique sua resposta com elementos do texto.

d) Você já leu a *graphic novel Turma da Mônica: Laços*? Em caso positivo, qual foi sua opinião sobre o livro? Você concorda ou discorda da opinião do resenhista sobre a obra? Justifique. Respostas pessoais.

e) Se você nunca leu esse livro, depois de ter lido a resenha, você se sentiu interessado em ler a obra resenhada? Por quê? Que parte da resenha chamou mais sua atenção? Respostas pessoais.

7. c) É positivo, pois o autor faz afirmações positivas, como "história emocional e divertida", "eu mal posso esperar para ver o resultado", "Laços que vão durar para sempre".

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia estes trechos:

> **I.** A arte é realmente algo que salta aos olhos nessa HQ.
> **II.** As cores são espetáculo à parte, saltam aos olhos.

a) Qual é o sentido da expressão **salta aos olhos** nesses contextos? Explique.

1. a) Espera-se pela resposta afirmativa, em ambos os trechos o sentido da expressão é "destacar-se", "chamar a atenção".

b) Com a ajuda do professor, retome a resposta ao item anterior e discuta com os colegas: Por que o sentido da expressão é o mesmo nos dois contextos? Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que, embora em contextos diferentes, a expressão **saltar aos olhos** sempre é empregada com o sentido de "destacar-se", "chamar a atenção".

2. Copie no caderno as afirmações verdadeiras levando em conta suas respostas à atividade 1.
Os alunos devem copiar no caderno as afirmações I, II e IV.

I. A expressão **salta aos olhos** apresenta sentido figurado.

II. A expressão **salta aos olhos** é sempre composta das mesmas palavras, e essas palavras não podem ser substituídas por outras, sem alterar o sentido da expressão.

III. O uso de expressões como **salta aos olhos** não causa nenhum efeito de sentido no texto.

IV. O uso de expressões como **salta aos olhos**, comum na linguagem coloquial, pode tornar o texto mais descontraído, envolvendo o leitor.

V. Não há uso de figuras de linguagem no texto, por ser uma resenha crítica.

CRUZANDO LINGUAGENS

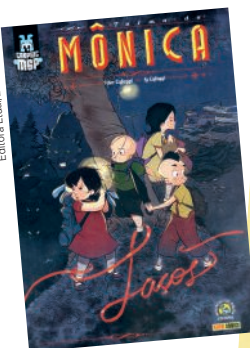
Você vai ler, a seguir, a capa e a quarta capa do livro *Turma da Mônica: Laços*, de Vitor Cafaggi e Lu Cafaggi.

O Floquinho desapareceu. Para encontrar seu cachorro de estimação, Cebolinha conta com os amigos Cascão, Mônica e Magali e, claro, um plano "infalível". Em *Laços*, os irmãos Vitor e Lu Cafaggi levam os clássicos personagens de Mauricio de Sousa a uma aventura repleta de emoção, lembranças e perigos.

Memórias

Eu vivo fora do Brasil há muitos anos e as memórias da minha infância e os laços de família e amizade são os elementos que me mantêm conectado às minhas raízes. Nesta releitura da *Turma da Mônica*, Vitor e Lu Cafaggi criaram uma história original, que conseguiu manter a essência dos personagens de Mauricio de Sousa de uma forma pura, artística e dinâmica. *Laços* me transporta para esse delicioso passado que, às vezes, como nos quadrinhos, me parece apenas uma ilusão de um mundo do qual eu gostaria de fazer parte. Esta é a mágica de uma boa história.

Carlos Saldanha
diretor cinematográfico, produtor, animador e dublador

© Mauricio de Sousa/Mauricio de Sousa Editora Ltda./Editora Panini

Capa e quarta capa do livro *Turma da Mônica: Laços*, de Vitor Cafaggi e Lu Cafaggi. Barueri: Panini Comics, 2018.

A linguagem do texto

BNCC
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 7
Habilidade: EF67LP38

Atividade 2

Explique aos alunos que **saltar aos olhos** é uma combinação de palavras que, nos estudos de linguagem, é chamada de expressão fixa: trata-se de uma combinação de duas ou mais palavras que, ao serem empregadas juntas, formam um significado que não pode ser inferido pelos sentidos de cada palavra isoladamente. Por exemplo, não poderíamos dizer **salta aos ouvidos**, porque essa combinação de palavras não teria o mesmo significado da forma original da expressão e talvez nem fizesse sentido nos contextos de uso analisados.

Ressalte que, na língua portuguesa, há inúmeras expressões fixas. Por exemplo: **pagar o pato**, **entrar pelo cano**, **sair de fininho**, **diga-se de passagem**, entre outras.

Quanto à afirmação **V**, caso os alunos tenham dúvidas, comente que a expressão **salta aos olhos** é uma hipérbole, portanto, há uso de figura de linguagem no texto.

Cruzando linguagens

BNCC
Competências gerais: 4, 6
Competências específicas de Linguagens: 2, 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 7
Habilidades: EF69LP45, EF67LP08, EF67LP27

Atividade 5, item d

O objetivo deste item é permitir que os alunos reflitam sobre a experiência pessoal deles com textos de quarta capa, levando-os a reconhecer que esses textos apoiam a escolha de livros para leitura e a consultá-los no momento de fazer escolhas.

Trocando ideias

BNCC

Competências gerais: 4, 8
Competências específicas de Linguagens: 3, 4
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidade: EF67LP23

Atividade 1

Nos itens **b** e **c**, deixe que os alunos compartilhem livremente suas experiências com a turma, de modo a reconhecerem suas emoções e as dos outros, compreendendo-se na diversidade humana. Ressalte a importância de estabelecermos vínculos de confiança e laços de afeto com pessoas ao longo da vida para que possamos ter com quem contar e compartilhar momentos bons ou ruins, fortalecendo nossa saúde emocional. Essa atividade colabora para o desenvolvimento da competência geral 8 da BNCC.

1. A menina de vestido vermelho que está com um coelho azul na mão é a Mônica; o menino de camiseta verde e com alguns fios de cabelo na cabeça é o Cebolinha; a menina de vestido amarelo com um cesto vazio no colo é a Magali; e o menino de camisa amarela e bermuda xadrez vermelha com um guarda-chuva na mão é o Cascão.

1. Identifique os personagens da Turma da Mônica que estão representados na capa do livro.

2. Observe o título da obra. Por que a representação gráfica do título reforça seu significado? Porque a palavra **laços** é escrita com um traço semelhante a uma fita que se enlaça na perna de três dos personagens.

3. Além do título do livro e da ilustração com os personagens, que outras informações estão presentes na capa?

3. O nome dos autores (Vitor Cafaggi e Lu Cafaggi), o nome das editoras (Mauricio de Sousa Editora e Panini Comics), o nome da coleção a que esse livro pertence (Graphic MSP).

4. Na quarta capa do livro, há um texto na parte superior, acima do desenho.

a) Qual é a finalidade desse texto? O texto faz um pequeno resumo da história, com o objetivo de atrair a curiosidade do leitor que pega ou manuseia o livro.

b) Quem você imagina que o tenha produzido? Provavelmente a própria editora produziu o texto.

5. Na quarta capa do livro, também há o depoimento de Carlos Saldanha.

a) Qual é a vantagem de o livro trazer, na quarta capa, um depoimento dele?

b) Releia o título do texto de Carlos Saldanha. Por ele, que relação é estabelecida entre a obra e as vivências de Saldanha?

c) A avaliação de Carlos Saldanha é positiva ou negativa? Justifique sua resposta com um trecho do texto.

d) Você costuma ler os textos da quarta capa dos livros antes de decidir se vai lê-los? Na sua opinião, esses textos ajudam a fazer essa escolha? Comente. Respostas pessoais.

5. a) O depoimento de Carlos Saldanha – autoridade em animações infantis conhecida internacionalmente – é um bom argumento para a leitura, pois pode levar o leitor a se interessar pelo livro.
b) O título "Memórias" indica que Saldanha relaciona a obra comentada à sua infância no Brasil e despertou nele o desejo de fazer parte novamente daquele passado.

5. c) É positiva, conforme a frase final "Esta é a mágica de uma boa história" ou o emprego de expressões como **história original**, **forma pura, artística e dinâmica**.

Carlos Saldanha, em 2017.

Jeffrey Mayer/WireImage

Carlos Saldanha

Carlos Saldanha (1965-) nasceu no Rio de Janeiro, estudou Ciências da Computação e, depois de formado, mudou-se para Nova York, Estados Unidos, onde fez um curso de animação na School of Visual Arts, dando início, logo a seguir, a uma frutífera carreira cinematográfica. Hoje é considerado um dos principais nomes da animação no mundo. Entre seus trabalhos mais importantes estão a trilogia *A era do gelo*, as animações *Rio*, *Rio 2* e *O touro Ferdinando*.

TROCANDO IDEIAS

1. O nome da obra resenhada é *Turma da Mônica: Laços*.

a) O que são laços, em sentido figurado? São vínculos, uniões.

b) Com que pessoas você criou ou tem criado laços fortes? Resposta pessoal.

c) Na sua opinião, é importante criar laços ao longo da vida? Por quê? Respostas pessoais.

2. Releia o trecho final da resenha.

> E o nome cabe bem à obra, pois tudo se resume aos laços, criados e muito bem explorados.
>
> Laços entre um menino e seu cachorro. Laços entre quatro amigos. Laços entre um leitor e personagens que fizeram parte de sua infância. Laços que vão durar para sempre.

a) É possível criar laços com um animal de estimação? Dê exemplos. Espera-se que os alunos respondam que sim.

b) E com personagens de histórias em quadrinhos, de livros e de filmes, também podemos estabelecer laços? Em caso positivo, com qual personagem você mais mantém laços? Conte para os colegas. Respostas pessoais.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: INTERTEXTUALIDADE

Você viu que é comum haver textos que dialogam com outros. Assim, um conto da atualidade, como “Felizes quase sempre”, pode ter personagens de contos maravilhosos; uma história em quadrinhos pode fazer referência direta a contos maravilhosos, etc. E uma *graphic novel* pode recriar personagens e histórias conhecidas dos gibis.

Leia agora dois poemas publicados por Antonio Prata em uma coluna de jornal. Neles, o autor retoma poemas de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) e aproxima-os do cotidiano digital do final do século XX e início do XXI.

Banco de imagens/Arquivo da editora

Poesia, atualizações

[...]

*

No meio do caminho tinha um *post*
tinha um *post* no meio do caminho
tinha um *post*
no meio do caminho tinha um *post*
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho tinha um *post*
tinha um *post* no meio do caminho
no meio do caminho tinha um *post*.

Adams Carvalho/Folhapress

Ilustração de Adams Carvalho.

*

Lutar com *comments*
é a luta mais vã
Entanto lutamos
mal rompe a manhã.

*

[...]

PRATA, Antonio. Poesia, atualizações. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, B2, Cotidiano, 7 maio 2017. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/antonioprata/2017/05/1881773-poesia-atualizacoes.shtml. Acesso em: 12 jan. 2022.

entanto: mas, porém, entretanto.
fatigado: cansado, exausto.
retina: parte interna dos olhos, que capta a luz e permite a visão.
vão: inútil.

1. a) A imagem representa a tela de uma rede social. É como se ela retratasse o *feed* do perfil do poeta em uma dessas redes.

1. Na imagem que acompanha os textos de Antonio Prata, o artista Adams Carvalho faz uma brincadeira com uma foto de Carlos Drummond de Andrade, um reconhecido poeta brasileiro. Responda:

a) O que a imagem que acompanha o texto de Prata representa? Que sentido é construído por ela nesse contexto?

b) Nessa imagem, há duas fotos do poeta. Qual é a diferença entre elas? O que essa diferença representa? A diferença são os óculos. Os da foto menor são os que o poeta utilizava habitualmente. Os da foto maior são uma referência a um meme bastante conhecido na internet, no qual a imagem desses óculos escuros aparece sobre o rosto de alguém quando a pessoa realiza um feito incrível ou para indicar que a pessoa tem atitude, é mestra naquilo que faz.

Análise linguística: intertextualidade

BNCC

Competência específica de Linguagens: 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3
Habilidades: EF67LP28, EF67LP38

Comente com os alunos que o autor Antonio Prata se apropria de textos do autor Carlos Drummond de Andrade para criar um novo texto, explorando com ele questões do universo digital. Em relação à imagem, o artista Adams Carvalho, em sintonia com a intertextualidade estabelecida por Antonio Prata entre o universo de Drummond e o das redes sociais, faz uma paródia dos perfis das redes sociais, atualizando e inserindo a figura de Drummond nesse universo.

Sugestão para o aluno

Para conhecer uma sugestão de ampliação de repertório para o aluno, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Atividade 3

Se considerar conveniente, inicie a atividade convidando os alunos a observar os diferentes sentidos da palavra **pedra**. Em sentido concreto, significa um corpo duro, sólido, um pedaço de rocha. Em sentido figurado, pode significar obstáculo, dificuldade, empecilho.

Resolva coletivamente a questão para os alunos compreenderem melhor a figura de linguagem **metáfora**. Se possível, selecione outros exemplos e leve-os para a sala de aula para retomar o conceito.

Atividade 5

O importante é os alunos terem ideia de que conhecer a obra que serve de base para a intertextualidade ajuda a compreender os sentidos do texto. Na última atividade desta seção, essa reflexão será retomada.

Se considerar conveniente, ao final dessa atividade, pergunte aos alunos que valor as palavras ***post*** e ***comments***, aproximadas aos textos de Drummond por Antonio Prata, parecem ter para o eu lírico no contexto. Peça que justifiquem a ideia defendida. Não há uma resposta certa ou errada, o importante é os alunos observarem que os ***posts*** são mencionados como se estivessem no meio do caminho do eu lírico e que é contra os ***comments*** que o eu lírico reinicia sua luta todas as manhãs.

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

2. Levante hipóteses: Qual é a relação entre a imagem e o título do texto de Antonio Prata?

Leia, a seguir, o poema "No meio do caminho", e alguns versos do poema "O lutador", ambos escritos por Carlos Drummond de Andrade. Foram eles que inspiraram Antonio Prata a escrever os versos lidos no início desta seção.

2. O termo **atualizações**, do título do texto, tem correspondência com a imagem que brinca com um gênero da atualidade, que é o meme.

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra

ANDRADE, Carlos Drummond de. *In:* ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

O lutador

Lutar com palavras
É a luta mais vã.
Entanto lutamos
Mal rompe a manhã.
[...]

ANDRADE, Carlos Drummond de. *In:* ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

3. Discuta com os colegas e o professor e levante hipóteses:

a) O que pode significar, na vida de uma pessoa, "uma pedra no meio do caminho"? Uma dificuldade, um empecilho.

b) O que pode significar, na vida de um poeta, "lutar com palavras"? A dificuldade de produzir um texto.

c) As duas expressões referidas nos itens anteriores constituem uma figura de linguagem já estudada por você. Qual é essa figura? Em que ela consiste, nas expressões?
Trata-se da metáfora. Ela consiste no emprego das palavras **pedra** e **lutar** com sentido diferente do habitual: a pedra (no meio do caminho) e a luta (com as palavras) correspondem às dificuldades do eu lírico.

4. Uma outra possibilidade de construção do verso "No meio do caminho tinha uma pedra" seria trocar o verbo, assim: "No meio do caminho havia uma pedra". Leia as considerações a seguir sobre a diferença entre elas e discuta com os colegas e o professor: Quais afirmações são verdadeiras? Copie-as no caderno. No caso das falsas, identifique em que consiste o erro que apresentam.

- A construção "tinha uma pedra" é um erro grave no português brasileiro e só é encontrada na fala de pessoas sem prestígio social. A primeira construção não é errada, e, além disso, é amplamente utilizada pelos falantes brasileiros.
- Tanto "tinha uma pedra" como "havia uma pedra" são construções do português do Brasil, embora a primeira esteja sendo cada vez mais utilizada pelos falantes brasileiros. Verdadeira.
- A ocorrência das duas construções no falar brasileiro ilustra o fenômeno da variação linguística e comprova que as línguas em uso não seguem regras imutáveis e inflexíveis; pelo contrário, elas estão em constante mudança e evolução. Verdadeira.

5. Com os colegas e o professor, compare os textos de Antonio Prata aos poemas de Drummond levando em consideração as questões a seguir. **5. a)** No primeiro poema, a substituição do vocábulo **pedra** por *post*; no segundo, a substituição de **palavras** pelo vocábulo *comments*.

a) Quais substituições nos poemas de Drummond foram feitas por Antonio Prata?

b) De que idioma foram tomadas de empréstimo as palavras que Antonio Prata utilizou nas substituições? Que palavras do português são equivalentes a elas no contexto?
O idioma é o inglês. Possibilidades de resposta: *post* = publicação, postagem; *comments* = comentários.

5. d) O sentido de atualização, trazendo o contexto da internet, especialmente das redes sociais, em que são publicados *posts* (postagens) e *comments* (comentários). A opção por termos do inglês se deu provavelmente porque eles são usuais nas redes sociais. e) Tal como anunciado no título do texto e sugerido pela imagem, Antonio Prata fez "atualizações" nos versos de Drummond, inserindo-os no atual contexto das mídias sociais.

c) Esse uso de palavras estrangeiras faz parte de um fenômeno que é muito comum em todas as línguas. Qual é esse fenômeno? Em que ele consiste?

d) Discuta com os colegas e o professor e levante hipóteses: Que sentido as substituições feitas por Antonio Prata deram aos poemas de Drummond? Qual foi o motivo da opção pelo uso de termos emprestados?

5. c) É o fenômeno da incorporação de palavras estrangeiras, conhecidas como estrangeirismos.

e) Conclua: Qual é a relação entre a imagem que ilustra o texto de Antonio Prata, o título dado a ele e as mudanças feitas nos versos de Drummond?

6. Considere o segundo texto de Antonio Prata.

6. b) As palavras **luta** e **vã**, já que os comentários são apresentados como algo contra os quais se luta de forma inútil, cotidianamente, dando a eles um caráter de inimigo sempre superior.

a) No contexto, pode-se atribuir ao termo *comments* um valor positivo ou negativo? Negativo.

b) Que palavra presente no poema comprova a resposta dada no item anterior? Justifique.

c) Copie no caderno a afirmação que melhor explica os dois versos finais do poema, considerando o contexto.

- Não se deve tentar lutar diariamente contra os *comments*, já que se trata de uma luta inútil.
- x A luta contra os *comments* é diária, mesmo que se saiba que ela é inútil.

Comente que o termo **entanto** tem valor adversativo, e poderia ser substituído por **mas**, **no entanto**, **porém**.

7. Conforme você pôde perceber, os poemas de Antonio Prata dialogam com dois poemas de Carlos Drummond de Andrade.

a) Você já conhecia esses textos de Drummond? Em caso positivo, tinha reconhecido essas obras na releitura de Antonio Prata lida aqui? Explique. Em caso negativo, depois de ler os poemas de Drummond ficou mais fácil perceber a brincadeira de Antonio Prata com esses textos? Explique. Respostas pessoais.

b) Conhecer o retrato de Drummond pode tornar a relação entre os poemas de Prata e os dele mais clara antes mesmo da leitura dos textos? Explique. Espera-se que os alunos, ao reconhecerem o retrato de Drummond, imediatamente infiram que há relação entre os poemas, mesmo sem lê-los.

c) Discuta com os colegas e o professor e conclua: O texto de Antonio Prata tem o mesmo sentido para quem conhece e para quem não conhece os poemas de Drummond? Justifique sua resposta. Certamente não, uma vez que a intertextualidade não seria percebida por quem não conhece os poemas de Drummond. Assim, o termo **atualizações** do título não teria o sentido de atualizar poemas já existentes e consagrados.

Sempre que produzimos um texto, temos em mente outros textos com os quais já tivemos contato antes, e eles podem nos influenciar, direta ou indiretamente. Chamamos de **intertextualidade** o diálogo resultante da influência, menos ou mais explícita, de um texto sobre outro, ou entre dois ou mais textos.

Exercícios

1. Releia a seguir o trecho inicial da resenha que você estudou no início deste capítulo para perceber alguns recursos da intertextualidade.

O **Floquinho** desapareceu. Para encontrar seu cachorro de estimação, **Cebolinha** conta com a ajuda dos amigos **Cascão**, **Mônica** e **Magali** e, claro, um plano infalível. *Laços* é a primeira parceria entre os irmãos **Vitor** e **Lu Cafaggi** com a **Mauricio de Sousa Produções**.

Nessa *graphic novel* os irmãos Cafaggi reimaginam os personagens da **Turma da Mônica** com seus próprios traços, e nos levam junto em uma aventura cheia de emoção, lembranças e perigos. É uma ótima história capaz de fisgar o mais *saudosista* dos fãs da turminha, ao mesmo tempo que consegue criar uma conexão com o leitor novato e não familiarizado com as histórias de **Mauricio de Sousa**.

© Vitor Cafagi e Lu Cafagi/ Mauricio de Sousa/Mauricio de Sousa Editora Ltda.

Atividade 5

Incentive os alunos a identificar elementos presentes nos textos de Prata que comprovam que se trata de uma releitura dos versos de Drummond. Por exemplo, nos dois poemas de Prata, são construídos versos praticamente iguais aos de Drummond, fazendo apenas a substituição de algumas palavras: no primeiro, é usada a palavra *post* em lugar de pedra; no segundo, troca palavras por *comments*.

Atividade 7, item c

Nessa comparação, se considerar conveniente, retome com os alunos as respostas às atividades anteriores sobre os poemas e a imagem.

Atividade 1, item b

Ressalte que uma editora define seus recursos usados para destaques. No caso em questão, o itálico é usado para marcar título de obra (*Laços*) e palavra estrangeira (*graphic novel*). O negrito, por sua vez, ressalta o nome dos personagens, dos autores e produtores, de modo que fique mais evidente para o leitor a que personagens e universo ficcional conhecidos o autor da resenha se refere.

Atividade 2, item a

Chame a atenção dos alunos para o fato de a palavra **claro**, usada nesse contexto, ter sentido de "evidentemente", e ser usada como modalizador asseverativo, sinalizando o valor de verdade ao que é dito.

Na resenha em estudo são citados personagens e autores e título de um livro.

a) Quem são esses personagens e autores? De que obra todos eles participam, segundo a resenha? Os personagens são Floquinho, Cebolinha, Cascão, Mônica e Magali (pertencem à Turma da Mônica). Os autores são Vitor e Lu Cafaggi e Mauricio de Sousa. Todos participam da *graphic novel Turma da Mônica: Laços*.

b) Que recurso gráfico é utilizado no texto para marcar essas referências? É utilizado, em geral, o negrito. No caso do título do livro, é empregado o itálico.

c) No segundo parágrafo, o produtor da resenha indica que os personagens da obra e suas aventuras fazem parte de outras histórias: como circulam essas histórias? Pelo texto, é possível entender que todos os leitores da resenha já conhecem esses personagens? Explique. Espera-se que os alunos observem que são histórias que circulam em gibis, tirinhas, etc., em que se contam as aventuras da Turma da Mônica. De acordo com a resenha, há leitores que conhecem, vão matar a saudade, e outros que são novatos, não conhecem essas histórias.

2. Releia.

a) Qual é o sentido da expressão em destaque no trecho a seguir? Espera-se que os alunos observem que a expressão brinca com o fato de que o personagem Cebolinha, em praticamente todas as histórias da Turma da Mônica, apresenta um plano que ele afirma ser infalível para vencer a personagem Mônica, pegar o coelhinho dela, etc.

> **[...] Cebolinha** conta com a ajuda dos amigos **Cascão**, **Mônica** e **Magali** e, **claro**, um plano infalível.

b) Ao usar o recurso em estudo neste item, o autor da resenha considera que seu leitor conhece os personagens da Turma da Mônica? Sim.

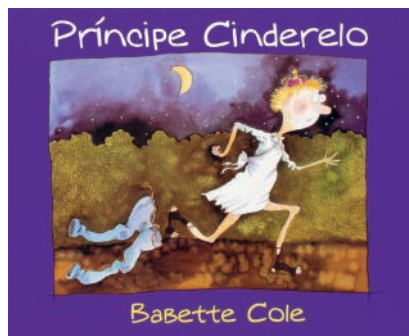
c) É possível dizer que, para quem conhece essa turma de amigos, a expressão **plano infalível** remete à fala de um de seus personagens em várias outras histórias? Explique. Espera-se que os alunos respondam afirmativamente, considerando que Cebolinha menciona essa expressão em várias aventuras da turma.

Como você viu, a resenha crítica estudada explicita a relação intertextual que estabelece, destacando certos termos como nomes de autores e de personagens e mesmo mencionando o título da obra ao qual o texto faz referência. Ao usar a expressão **claro** para ressaltar a palavra **infalível**, remete o leitor da resenha a uma conhecida fala do personagem Cebolinha.

Esses recursos podem ser adotados para remeter a uma obra a que é feita referência quando não se sabe se o interlocutor conhece ou não a autoria das afirmações originais.

Exercícios

1. Leia as seguintes capas de livro e deduza: Com quais histórias cada livro estabelece relações intertextuais? Pela ordem: "Cinderela"; "Chapeuzinho Vermelho"; "Patinho Feio"; "Alice no País das Maravilhas".

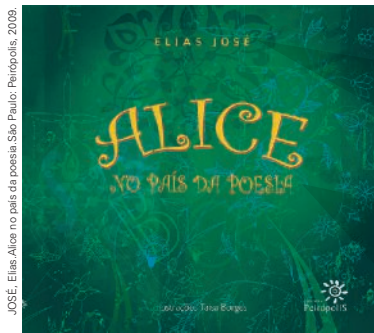
Reprodução/Martins Editora

Capa de *Príncipe Cinderelo*, de Babette Cole. Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2020.

Reprodução/Ed. José Olympio

Capa de *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque. Ilustrações de Ziraldo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Reprodução/Caramelo

Capa de *O patinho culpado*, de Silvana Tavano. Ilustrações de Silvana Rando. São Paulo: Caramelo, 2019.

JOSÉ, Elias. Alice no país da poesia. São Paulo: Peirópolis, 2009.

Capa de *Alice no País da Poesia*, de Elias José. Ilustrações de Taísa Borges. São Paulo: Peirópolis, 2008.

Leia, a seguir, uma tirinha de Fernando Gonsales e responda às atividades 2 a 5.

© Fernando Gonsales/Acervo do cartunista

GONSALES, Fernando. Níquel Náusea. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 28 fev. 2010. Ilustrada, p. E9.

2. Qual é o conto maravilhoso retomado nessa tirinha? Que elementos fizeram você reconhecê-lo na tira? O conto “Chapeuzinho Vermelho”. Possibilidades de elementos da tira que levam ao reconhecimento do conto: substantivo que nomeia os personagens (lobo, vovó), vestimenta da menina, a vovó deitada na cama.

3. No primeiro quadrinho, há o encontro de dois personagens.

a) Que substantivo abstrato pode ser usado para nomear o sentimento da menina nesse encontro? Justifique sua resposta.

b) Na sua opinião, o que o uso do artigo **o** antes do substantivo **lobo** revela sobre a relação entre esses dois personagens: eles parecem se conhecer ou não?

c) Ao ver que o lobo se refere a si mesmo como “o lobo bom”, que relação o leitor conhecedor do conto retomado na tirinha pode estabelecer entre os personagens da tira e do conto?
O leitor pode ser lembrar do personagem Lobo Mau, presente no conto e que tem um comportamento que contrasta com o do personagem da tirinha.

3. a) Possibilidade de resposta: O substantivo abstrato **susto** pode ser usado para expressar o sentimento da menina ao ver o lobo na casa de sua avó, já que ela tem os olhos esbugalhados e parece pular de susto ou espanto (está com os pés fora do chão).

3. b) Resposta pessoal. Possibilidade de resposta: o uso do artigo definido revela que Chapeuzinho Vermelho identifica o lobo que encontra como um animal a respeito do qual já tinha alguma informação. Caso não tivesse nenhuma informação sobre ele, teria dito, provavelmente, “um lobo”.

4. Considerando seus conhecimentos sobre a história com a qual a tira estabelece intertextualidade, a forma como o animal age no último quadrinho era esperada? Explique. A forma como o lobo age no último quadrinho não era esperada, pois, na narrativa original, o lobo apresenta um comportamento agressivo em relação à avó da menina, que é devorada por ele, ou seja, na tira, o comportamento do animal é oposto ao que é praticado no conto maravilhoso pelo mesmo animal.

5. Por que a reação da vovó no último quadrinho provoca humor?
Espera-se que os alunos observem que ela indica preferir o lobo mau ao lobo bom. Sua expressão é de tédio, ela parece não suportar aprender arranjos florais ou o jeito do lobo bom da tirinha.

Exercícios

Atividade 3

No item **a**, é possível explorar também o **tédio** como o substantivo abstrato que traduz o sentimento da avó no último quadrinho.

No item **b**, a ideia é observar o que os alunos sabem do uso de artigo, sua concordância com o substantivo a que se refere, conforme é esperado que isso tenha sido estudado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, já que o desenvolvimento da habilidade EF04LP07 favorece esse estudo. O importante aqui é que os alunos possam começar a perceber os sentidos que essa classe de palavras ajuda a construir em determinados contextos. Os estudos sobre os artigos serão retomados no capítulo 1 da unidade 3.

Produção de texto

Resenha crítica: construção e recursos expressivos

BNCC
Competência geral: 1
Competências específicas de Linguagens: 1, 2
Competência específica de Língua Portuguesa: 7
Habilidade: EF69LP45

Antes de iniciar o estudo da seção **Produção de texto**, peça aos alunos que façam uma pesquisa em revistas, jornais impressos ou digitais ou em blogues e tragam para a sala de aula outros exemplos de resenha crítica. Deixe que troquem os textos entre si e selecione uma para ler para a turma, fazendo uma comparação com a resenha lida no início do capítulo.

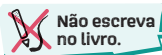
Atividade 2

Retome com os alunos as partes da narrativa e pergunte a eles o que é o conflito de uma narrativa, ou seja, problema que o protagonista pretende resolver ou algo que ele deseja alcançar.

Atividade 3

É importante deixar claro que Mauricio de Sousa é o criador dos personagens da Turma da Mônica, mas os irmãos Cafaggi criaram a obra *Turma da Mônica: Laços* a convite da Mauricio de Sousa Produções, ou seja, a empresa que publica a revista *Turma da Mônica*.

Atividade 4

Comente com os alunos que, às vezes, sequências descritivas e avaliativas se misturam em um mesmo parágrafo e é mais difícil delimitá-las.

Não escreva no livro.

PRODUÇÃO de texto

RESENHA CRÍTICA: CONSTRUÇÃO E RECURSOS EXPRESSIVOS

No início deste capítulo, você leu uma **resenha crítica**, gênero textual também conhecido simplesmente como **crítica**. Vamos agora conhecer mais a fundo esse gênero textual. Responda às questões a seguir.

wavebreakmedia/Shutterstock

1. A resenha lida no início deste capítulo foi publicada em um blogue.

a) Além de *sites* e blogues, em que outros suportes e veículos a resenha crítica costuma ser veiculada? **1. a)** Em jornais, revistas, na televisão, no rádio, em *podcasts* ou vídeos.

b) Quem são os produtores de resenhas críticas? **1. b)** Podem ser jornalistas ou quaisquer pessoas interessadas em objetos culturais, como livros, filmes, séries, jogos, entre outros.

c) Quem são os leitores? Pessoas interessadas em diferentes tipos de objetos culturais, que buscam informações a respeito deles.

2. Na resenha lida, o autor começou o texto apresentando o **conflito** da narrativa da *graphic novel Turma da Mônica: Laços*.

a) Qual é o conflito da narrativa? O desaparecimento do Floquinho.

b) Que efeito causou em você ler essa informação logo de início? Resposta pessoal. Possibilidade de resposta: Adiantando o conflito, o autor da resenha cria certa expectativa e prende mais a atenção do leitor.

3. As resenhas críticas costumam apresentar uma ficha técnica do objeto cultural abordado. Essa ficha varia com o tipo de objeto. Por exemplo, se for um livro, pode haver informações sobre o autor, a editora, o enredo. Se for um filme, pode haver informações sobre atores, diretores, produtores, etc. Na resenha lida, foram apresentadas algumas informações sobre a *graphic novel Turma da Mônica: Laços*.

a) Quem é(são) o(s) autor(es) da obra? São os irmãos Vitor Cafaggi e Lu Cafaggi em parceria com Mauricio de Sousa Produções.

b) Qual é o gênero da obra criticada? É uma *graphic novel*, ou seja, um romance gráfico.

4. A resenha crítica tem uma estrutura relativamente livre e pode variar muito. Apesar disso, em geral há nela **sequências descritivas**, em que o autor da resenha descreve o objeto cultural, ou seja, apresenta suas características ou informações sobre o enredo, personagens, etc., e **sequências avaliativas**, nas quais o autor expressa seu julgamento ou sua avaliação do objeto, que podem ser negativos ou positivos.

Há, a seguir, um conjunto de trechos da resenha crítica lida neste capítulo. Copie-os no caderno e marque **SD** quando o trecho for uma sequência descritiva, e **SA** quando for uma sequência avaliativa.

I. A arte é realmente algo que salta aos olhos nessa HQ.

II. Para encontrar seu cachorro de estimação, Cebolinha conta com a ajuda dos amigos [...].

III. É uma ótima história capaz de fisgar o mais saudosista dos fãs da turminha, ao mesmo tempo que consegue criar conexão com o leitor novato [...].

IV. Vemos mais um plano infalível do Cebolinha ir por água abaixo e eles devem correr de uma Mônica furiosa [...].

V. Ao decorrer da história temos relances e participações especiais de personagens clássicos dos gibis [...].

VI. O roteiro [...] é bem simples, na verdade, mas é nessa simplicidade que se propõe que a história brilha.

I. SA; II. SD; III. SA; IV. SD; V. SD; VI. SA.

5. Nas resenhas, é comum serem destacados aspectos positivos e negativos do objeto cultural em análise. Na resenha lida:

a) foram apresentados aspectos negativos do livro analisado? Não.

b) que aspectos da obra foram destacados positivamente? O trabalho de arte (o desenho, os quadros, a cor, a expressão dos personagens), o enredo, a simplicidade, os detalhes e as emoções.

6. A resenha lida é acompanhada de algumas imagens da obra resenhada. Qual é a função dessas imagens? Exemplificar as afirmações do autor a respeito do desenho, das cores, do enquadramento, etc. e oferecer uma visão mais concreta da obra.

7. Observe a linguagem utilizada na resenha em estudo.

a) Ela está de acordo com a norma-padrão? Sim, está.

b) Em que tempo estão as formas verbais, predominantemente: no passado, no presente ou no futuro? Predominantemente, no presente.

c) Há, no texto, termos técnicos, relacionados ao objeto resenhado? Em caso positivo, quais? Sim. Há os termos técnicos *plot* e *plot twist*, que são comuns na linguagem do cinema, mas que podem se referir a quaisquer narrativas.

8. A resenha sempre expressa a opinião do crítico que avalia o objeto cultural, mas o autor pode optar por dar a ela um tom mais ou menos pessoal. A resenha é mais pessoal quando o autor se coloca no texto de forma explícita, utilizando a primeira pessoa em expressões como: "A meu ver", "Eu acho que", "Eu penso que", "Para mim", etc.

a) Pensando no uso de expressões como essas, pode-se dizer que na resenha lida predomina a pessoalidade ou a impessoalidade na linguagem? Predomina a impessoalidade.

b) Que trecho do texto, entretanto, rompe com essa postura padrão? O trecho "[...] e eu mal posso esperar para ver o resultado [do filme]".

9. Com a orientação do professor, junte-se a alguns colegas para resumir as características básicas da resenha crítica. Para isso, copiem o quadro a seguir no caderno e respondam às questões de acordo com o que perceberam da resenha em estudo ou de outras resenhas conhecidas.

Resenha crítica: construção e recursos expressivos	
Quem são os interlocutores das resenhas críticas? Pessoas interessadas em informações sobre o objeto cultural resenhado.	
Qual é o objetivo desses textos?	
Por onde circulam? Em jornais, revistas, no rádio, em programas de televisão ou em *sites*, blogues, vlogues, *podcasts* ou vídeos na internet.	
Como é a linguagem da resenha crítica? Geralmente, de acordo com a norma-padrão, podendo ser pessoal ou impessoal. Predominam verbos no presente do indicativo.	
Como é a estrutura da resenha crítica? A estrutura é relativamente livre, mas deve descrever o objeto e avaliar seus aspectos positivos e negativos.	

Informar sobre um objeto cultural, destacando aspectos positivos e negativos dele, com a finalidade de apoiar a escolha do leitor/espectador/consumidor ou compartilhar leituras, impressões e/ou apreciações sobre esse objeto.

Atividade 5

Comente que, em uma resenha crítica, apresentar alguns aspectos negativos do objeto resenhado é normal, pois o autor procura ser sincero com seu público.

Atividade 6

No caso da resenha da obra *Turma da Mônica: Laços*, foram reproduzidos alguns quadrinhos. Porém, quando se trata de um conto, por exemplo, costuma-se reproduzir um trecho do texto; quando se trata de uma música, alguns versos da letra, e assim por diante.

Atividade 7, item a

Destaque que, embora predomine uma variedade de acordo com a norma-padrão, a linguagem pode variar bastante nas resenhas, de acordo com o perfil do veículo, do autor da resenha e do próprio objeto resenhado. Se o público-alvo é jovem, por exemplo, é natural que a linguagem seja mais informal, podendo apresentar inclusive algumas gírias.

Atividade 8

Peça aos alunos que examinem o texto e busquem expressões pessoais, com o uso da primeira pessoa. Eles só encontrarão o trecho indicado no item **b**.

Atividade 9

Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características básicas da resenha crítica.

Resenha em vídeo – Observação

BNCC
Competências gerais: 1, 5, 6
Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 6
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 3, 10
Habilidades: EF69LP45, EF69LP46

Antes de iniciar a atividade de observação de resenha em vídeo, deixe claro de que se trata de uma etapa que oferecerá ferramentas para que a proposta de produção de uma resenha em vídeo seja executada com maior segurança.

Após os grupos terem feito suas escolhas de vídeos, sob sua orientação, peça que compartilhem com os colegas qual foi o canal escolhido, quem é o resenhista e qual foi o objeto cultural analisado.

Enquanto ocorre a atividade de observação do vídeo, circule entre os grupos e converse com os alunos a respeito de suas anotações. Nesse momento, é importante perceber se estão compreendendo de forma adequada as questões propostas e se estão redigindo as respostas de forma clara. Questione-os sobre o que fariam de diferente para tornar o vídeo mais interessante para diferentes públicos, sempre estimulando a fala de toda a turma de modo organizado, respeitoso e argumentativo.

No final da atividade, solicite que os grupos compartilhem suas descobertas com os colegas e que destaquem, especialmente, as boas soluções encontradas e aquelas que não funcionaram tão bem, sempre de forma justificada. Solicite que reflitam a respeito da linguagem utilizada e de sua adequação a diferentes tipos de público e avaliem se o objeto cultural foi apresentado por meio de sequências descritivas e avaliativas.

Resenha em vídeo – observação

Prostock-studio/Shutterstock

Você já assistiu a alguma resenha em vídeo? Na internet, alguns especialistas em fazer vídeos de resenhas de livros são chamados de *booktubers*. Você conhece algum? Respostas pessoais.

Além das resenhas de livros, na internet há também vídeos com resenhas de diferentes objetos culturais, como músicas, filmes, séries, quadrinhos, exposições, jogos, etc.

A fim de se preparar para a produção de uma resenha em vídeo, forme um grupo com alguns colegas e, com a orientação do professor, pesquisem na internet um canal de resenhas voltado para crianças ou adolescentes.

Escolham uma resenha em vídeo do canal pesquisado, do objeto cultural que preferirem. Façam uma análise do vídeo respondendo às seguintes questões no caderno:

- Como o vídeo é iniciado? O apresentador faz uma saudação ao público?
- Como é o cenário criado para o vídeo? Ele tem relação com o objeto cultural apresentado?
- O apresentador tem um tom mais cômico, mais sério ou irônico?
- O apresentador fala rápido ou de forma pausada? Sua fala contém variações na voz que tornam o vídeo mais atraente ou é monótono? Sua linguagem é clara?
- De que forma ele apresenta o objeto cultural?
- Há imagens na apresentação? Elas cumprem um papel importante na resenha?
- Como é a linguagem do apresentador: formal ou informal? Ela contém gírias? Está de acordo com o perfil do público que o vídeo pretende atingir?
- O apresentador aponta aspectos negativos e positivos do objeto resenhado por meio de sequências descritivas e avaliativas? Ele fundamenta seu ponto de vista com exemplos do objeto avaliado?
- De que forma o vídeo é concluído? Há algum tipo de despedida?
- No início e no fim do vídeo, há uma vinheta, isto é, uma música, imagem ou animação que dá identidade ao canal?

Resenha crítica

Ao final desta unidade, você vai participar da mostra **Quadrinhos: eu também faço!**, na qual será apresentada ao público a produção de histórias em quadrinhos e de resenhas críticas da turma. Para isso, vocês vão produzir resenhas em vídeo neste capítulo. Em grupos, sigam as orientações a seguir.

Planejamento do texto

- Selecionem um objeto cultural, relacionado ao universo dos quadrinhos, para fazer uma resenha que possa interessar a você, aos colegas e ao público da mostra. Pode ser uma *graphic novel*, uma revista em quadrinhos, um mangá, etc.
- Pensem no público para o qual vão produzir o vídeo, ou seja, outros colegas da escola, professores e familiares que vão visitar a mostra, adequando a linguagem ao perfil desses interlocutores.

Agora é a sua vez

Resenha crítica

BNCC
Competências gerais: 1, 3, 4, 5, 6
Competências específicas de Linguagens: 1, 3, 4, 6
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10
Habilidades: EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP10, EF69LP12, EF69LP46, EF69LP49, EF67LP11, EF67LP12, EF67LP20

O planejamento e a elaboração do roteiro são atividades essenciais para se garantir o bom desenvolvimento do trabalho. Estimule os alunos a realizá-las e a apresentá-las a você para esclarecerem eventuais dúvidas ou discutirem possibilidades de redação. Suas contribuições poderão auxiliá-los a aperfeiçoar o trabalho e a tornar a etapa de revisão e de reescrita mais simples. Procure garantir que todo o grupo consiga expor suas ideias e que haja uma preocupação em se usar as melhores contribuições para se garantir a qualidade do produto final.

- Preparem-se para escrever o roteiro do vídeo. Antes, procurem conhecer bem o objeto cultural. Leiam o material e pesquisem mais informações a respeito dele.
- Planejem como vão saudar e cumprimentar seus espectadores, como vão apresentar os dados técnicos do objeto cultural (título, autor, data, editora, etc.) e se vão mostrar elementos relacionados a ele (como o próprio livro ou algumas partes dele).
- Anotem trechos interessantes do livro para citá-los.
- Lembrem-se de avaliar o objeto, apontando aspectos positivos ou negativos dele, e fundamentar o ponto de vista de vocês com exemplos.
- Se possível, ressaltem aspectos do enredo ou do autor, como trabalhos de destaque.
- Preparem o cenário da gravação e, se quiserem, usem uma música como vinheta.
- Não deem *spoilers* e criem certo suspense para aumentar o interesse do público.

Revisão e reescrita

Antes de finalizar o texto e iniciar a filmagem, releiam o roteiro, observando se ele:

- apresenta uma descrição do objeto cultural analisado e se destaca seus pontos positivos e/ou negativos, intercalando sequências descritivas e avaliativas;
- estimula o espectador a consumir o objeto analisado;
- emprega os verbos predominantemente no presente do indicativo;
- apresenta e destaca aspectos interessantes sobre o enredo ou sobre o autor;
- contém uma ficha técnica que identifica a obra;
- utiliza linguagem adequada ao público ao qual se destina;
- contém elementos que podem auxiliar a descrever o objeto, como apresentação, imagens ou trechos citados.

O que é?

Spoiler

O termo ***spoiler*** vem do verbo ***to spoil***, em inglês, que quer dizer "estragar". Dar um *spoiler*, então, significa revelar fatos importantes ou o desfecho de um filme, livro, série, etc., que pode estragar a experiência de quem vai conhecer a história.

Gravação e edição

- Com o auxílio do professor, realizem a gravação do vídeo. Um ou dois alunos poderão apresentar a resenha, enquanto outros ficam responsáveis pela produção.
- Durante a gravação, os apresentadores devem ficar atentos à postura corporal, às expressões faciais, gestos e modulações de voz e de ritmo. Se preciso, ensaiem a apresentação antes de começar a gravar.
- Ao concluírem a filmagem, façam a edição do vídeo. O professor vai ajudá-los nessa tarefa.
- Assistam ao vídeo e avaliem se ele cumpre plenamente os objetivos propostos.

Concluído o vídeo, guardem-no para apresentá-lo no evento que vão organizar conforme sugerido em **Intervalo**.

Revisão e reescrita

Para a revisão e a reescrita, os alunos poderão contar, também, com sugestões de colegas de outros grupos visando à melhoria do texto. Essas trocas permitem aos autores repensarem suas criações e buscarem novos caminhos para torná-las mais adequadas ao que foi proposto e mais interessantes para seus interlocutores.

Gravação e edição

No momento da gravação, é preciso fazer combinados prévios para se garantir a qualidade do produto e a segurança de todos. Portanto, é preciso escolher um local adequado e pensar quais os cuidados necessários para que haja boa qualidade de som e de imagem, e para garantir a segurança dos integrantes dos grupos.

Oriente os alunos a fazer ensaios a fim de testarem como imagem e som estão sendo captados e para verificarem se a iluminação, o cenário e o figurino estão adequados.

Ressalte que haverá uma etapa em que farão a edição do material final e que, para isso, contarão com sua ajuda e/ou do profissional da sala de informática. Portanto, é fundamental que você e seu colega selecionem previamente programas gratuitos de edição de vídeo na internet e que consigam usá-los para orientar os alunos que necessitarem de ajuda.

Para finalizar, solicite aos alunos que salvem o vídeo final em diferentes dispositivos a fim de garantirem maior tranquilidade no momento da apresentação dos trabalhos para a comunidade.

Passando a limpo

Esta seção apresenta questões concebidas nos moldes de exames de larga escala. Para mais orientações sobre a proposta, consulte as **Orientações gerais** deste Manual.

BNCC

Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 4, 7

Habilidades: EF69LP03, EF69LP05, EF69LP55

Faça a correção das questões da seção em conjunto com os alunos. Avalie as hipóteses levantadas por eles e indique as respostas corretas.

Atividade 1

Os descritores trabalhados são: 4 – Inferir uma informação implícita em um texto; 16 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.

Leia esta tira de Fernando Gonsales para responder à questão 1.

© Fernando Gonsales/Acervo do cartunista

GONSALES, Fernando. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, E6, 21 jul. 2006.

1. Pode-se afirmar que, para apreender o humor e construir o sentido da tira, é necessário:

a) saber detalhes da fase da adolescência, quando é comum o aparecimento de espinhas no rosto dos jovens.

b) recuperar a relação intertextual com a história de Pinóquio, considerando que ele é uma criança, e não um adolescente.

x **c)** recuperar a relação intertextual com a história de Pinóquio, considerando que ele é um boneco de madeira.

d) conhecer a relação problemática entre Pinóquio e seu pai, Gepeto, na história original.

Leia o poema de Elias José e responda às questões 2 e 3.

Morada do inventor

A professora pedia e a gente levava,
achando loucura ou monte de lixo:

latas vazias de bebidas, caixas de fósforo,
pedaços de papel de embrulho, fitas,
brinquedos quebrados, xícaras sem asa,
recortes e bichos, pessoas, luas e estrelas,
revistas e jornais lidos, retalhos de tecido,
rendas, linhas, penas de aves, cascas de ovo,
pedaços de madeira, de ferro ou de plástico.

Um dia, a professora deu a partida
e transformamos, colamos e colorimos.
E surgiram bonecos esquisitos,
bichos de outros planetas, bruxas
e coisas malucas que Deus não inventou.

Tudo o que nascia ganhava nome, pais,
casa, amigos, parentes e país.
E nasceram histórias de rir ou de arrepiar!

E a escola virou morada de inventor!

Thiago Neumann (NORTE)/Arquivo da editora

JOSÉ, Elias. *In*: *Nova Escola*, 1º ago. 2004. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/3203/morada-do-inventor. Acesso em: 15 abr. 2022.

2. O poema sugere que, pela imaginação, é possível:

x **a)** transformar e dar significado a coisas aparentemente sem utilidade.
b) combinar elementos e formar um monte de lixo.
c) criar um mundo já existente no mundo real.
d) transformar lixo em coisas inúteis.

3. Qual é a finalidade da enumeração de palavras na 2ª e na 4ª estrofe?

a) Resumir tudo o que compõe o "monte de lixo" levado para a escola.
b) Comprovar que, de fato, aquilo tudo era maluquice.
c) Indicar a qualidade do material que os alunos tinham levado para a escola.
x **d)** Relacionar as coisas que os alunos levaram para a escola e as que eles criaram.

Leia a tira e responda às questões 4 e 5.

© Ruis/Acervo do cartunista

VARGAS, Ruis. *Diário da Corte*: central de tiras. São Paulo: Via Lettera, 2003. p. 17.

4. Na tira, há uma crítica à construção da imagem pública de figuras de poder, representadas pelo personagem Elmo, o cavaleiro. De acordo com a tira, essa construção de imagem baseia-se no fato de que essas figuras:

x **a)** têm seus feitos exagerados por seus servidores, que assim procedem para impressionar o povo.
b) pouco se preocupam com a imagem que têm perante o povo.
c) são enganados por seus servidores.
d) seguem ditados populares.

5. A propósito da linguagem empregada no diálogo entre o cavaleiro e seu serviçal, na tira, considere as seguintes afirmações.

I. Nas palavras **zóio** e **fióte** ocorre mudança semelhante à observada em **teiado** ("telhado") e **foia** ("folha"), comum em variedades estigmatizadas.
II. O termo **lagartixazita** tem, ao mesmo tempo, os sentidos de diminutivo e de menosprezo.
III. A palavra **tá** é redução do verbo **estar**.
IV. O termo **cumé** é resultado da junção de **como é**.

Estão corretas:

a) I e II.
b) I, II e III.
x **c)** Todas.
d) Nenhuma delas.

Atividades 2 e 3

O descritor trabalhado é: 4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

Atividade 4

Os descritores trabalhados são: 4 – Inferir uma informação implícita em um texto; 5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).

Atividade 5

O descritor trabalhado é: 3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

Aproveite a oportunidade para abordar com os alunos a expressão "variedades estigmatizadas", que se refere, segundo Bagno, ao "conjunto de variedades linguísticas empregadas predominantemente pelos falantes das camadas sociais de menor poder aquisitivo e de menor escolarização; incluem as variedades urbanas empregadas pelos milhões de habitantes das periferias das grandes cidades brasileiras e também as variedades rurais e urbanas [...]". Ressalte a importância de combater o preconceito linguístico e oriente-os sobre a necessidade de respeitar a pluralidade linguística presente em nossa sociedade, levando-os a compreender a heterogeneidade da língua.

BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos*: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 65.

Atividade 6

Os descritores trabalhados são: 4 – Inferir uma informação implícita em um texto; 5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).

Atividade 7

O descritor trabalhado é: 4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

Comente com os alunos que as histórias em quadrinhos são textos multissemióticos que integram texto verbal e não verbal. Essa história em quadrinhos chama a atenção do leitor por apresentar os balões vazios. No entanto, as imagens, junto ao título, constroem os sentidos do texto e conduzem o leitor à compreensão do enredo.

Leia os quadrinhos de Gilmar e responda às questões 6 e 7.

GILMAR. *Rio+20*, Um planeta melhor. Disponível em: http://gilmaronline.blogspot.com/2012/05/blog-post.html. Acesso em: 15 abr. 2022.

6. A respeito dos quadrinhos acima, é **correto** afirmar:

a) A ausência de linguagem verbal nos balões impossibilita a compreensão da história.

x **b)** A fala dos personagens fica subentendida, podendo ser imaginada pelo leitor.

c) Os balões com traçado irregular sugerem fala calma, e os balões com traçado regular sugerem fala agitada ou em voz alta.

d) No 5º quadrinho, o formato do balão e a expressão dos personagens sugerem medo.

7. Nesses quadrinhos, o título tem como finalidade:

a) mostrar que até mesmo os animais preocupam-se com o meio ambiente.

x **b)** auxiliar na construção dos sentidos da história, mostrando que mudanças de atitude contribuem para um mundo melhor.

c) sugerir que devemos criticar as pessoas que agridem o meio ambiente.

d) sugerir que as pessoas cuidadosas com o meio ambiente merecem recompensa.

O cartum a seguir participou da 1ª Mostra Internacional de Humor sobre Educação Ambiental e intitula-se “Não destrua o verde”. Leia-o e responda às questões 8 e 9.

MACEDO, Moisés. Não destrua o verde. *In: V CPEASul, IV EDEA*, 28 set. 2012. Disponível em: http://cpeasul.blogspot.com/2012/09/. Acesso em: 15 abr. 2022.

8. A propósito dos elementos apresentados no cartum, é **incorreta** a afirmação:

a) A palavra **verde**, no título “Não destrua o verde”, pode ser entendida como a “**natureza**”.

b) O personagem Hulk, no cartum, participa da luta contra o desmatamento.

c) A presença do personagem Hulk no cartum tem relação com o fato de ele ficar verde ao transformar-se.

x **d)** O personagem Hulk simboliza, no cartum, a força destruidora do ser humano.

9. Qual é a finalidade do cartum reproduzido?

a) Explorar a relação entre o personagem Hulk e o meio ambiente.

x **b)** Fazer uma crítica à destruição do meio ambiente pelos seres humanos.

c) Alertar as pessoas para o perigo de destruir a natureza.

d) Retratar uma situação ocorrida na vida real.

Atividade 8

Os descritores trabalhados são: 3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; 4 – Inferir uma informação implícita em um texto; 5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.); 18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

Atividade 9

O descritor trabalhado é: 12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Comente com os alunos que o cartum chama a atenção dos leitores para os problemas ambientais de modo descontraído, estabelecendo intertextualidade ao usar o personagem Hulk para criar humor.

BNCC
Competências gerais: 3, 4, 5, 9, 10
Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 5, 6
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 9, 10
Habilidades: EF69LP07, EF69LP23, EF69LP46, EF67LP20

Sugerimos que o desenvolvimento da atividade proposta em **Intervalo** siga os passos da aprendizagem baseada em projetos (ABP). Para mais informações sobre essa proposta e como desenvolvê-la, consulte as **Orientações gerais** do Manual do Professor.

Combine com os alunos como os grupos serão divididos, quem ficará responsável por qual frente, qual será o formato da mostra, etc. Definam também o público-alvo do evento: outras turmas, professores, demais funcionários da escola, familiares e amigos, etc.

Peça aos alunos que compartilhem com o restante da turma o resultado da pesquisa que fizeram sobre quadrinhos. Essa pesquisa pode dar ideias enriquecedoras para a montagem da mostra e a produção dos cartazes.

Quadrinhos: eu também faço!

Nesta unidade, você leu e produziu diversos quadrinhos.

Agora, você vai participar com os colegas da realização de uma mostra sobre quadrinhos. Além das histórias que a turma produziu, a mostra poderá incluir diversos materiais obtidos de uma pesquisa sobre o assunto. Siga as próximas orientações:

© Mauricio de Sousa/Mauricio de Sousa Editora Ltda.

1. Em grupo, visitem, se possível, bibliotecas, bancas de jornais e sebos especializados em quadrinhos, pesquisem na internet e, a partir das informações obtidas, reúnam todo o material encontrado sobre histórias em quadrinhos, mangás e *graphic novels*; juntem também revistas novas e antigas, ilustrações, cartazes, adesivos, versões de uma mesma história, objetos sobre personagens de quadrinhos, livros que tratam dessas histórias, tiras de jornais e revistas, etc.

Courtesy: Everett Collection/AGB Photo Library

Courtesy: Everett Collection/AGB Photo Library

2. Se quiserem, façam também cartazes com textos curtos sobre quadrinhos, reproduzindo citações de desenhistas famosos ou falando das revistas e dos personagens mais famosos desse universo. Ilustrem os cartazes com recortes ou desenhos.

Warner Bros./ Courtesy: Everett Collection/ AGB Photo Library

© Mauricio de Sousa/ Mauricio de Sousa Editora Ltda.

Ações	O que fazer	Responsável
Cronograma	• Controlar o tempo de cada tarefa, considerando as particularidades das diferentes atividades da mostra, a realidade da escola e a data combinada com o professor para finalizar o trabalho.	Equipe 1
Preparação da mostra	• Reunir as histórias em quadrinhos criadas, individualmente ou em grupos, nos primeiros capítulos desta unidade. • Escolher, com a ajuda do professor, a melhor forma de apresentar as histórias em quadrinhos aos visitantes da mostra: conforme sequência de produção, por meio de revista impressa ou digital, etc. • Caso a equipe opte pela revista, deve utilizar papel colorido ou cartolina para as páginas e fazer uma capa ilustrada ou digitalizada, desde que diagramada em um aplicativo de edição de imagens.	Equipe 2
Montagem da mostra	• Escolher um local na escola para montar a mostra, com a orientação do professor. • Montar um cantinho de leitura e deixar nesse espaço as histórias em quadrinhos produzidas na unidade e/ou revistas de histórias em quadrinhos confeccionadas durante a preparação da mostra. • Se houver possibilidade, colocar computadores em um dos espaços escolhidos e apresentar neles as resenhas críticas que prepararam em vídeo, alguns filmes indicados na seção **Fique ligado!**, outras produções com heróis dos quadrinhos e as informações obtidas nas pesquisas. • Os alunos que se sentirem à vontade podem vestir fantasias de personagens de quadrinhos ou usar adereços que remetam a eles. • Durante a mostra, orientar os convidados, fazendo comentários sobre o material em exposição.	Equipe 3
Divulgação	• Divulgar a mostra de maneira ampla, convidando professores, colegas de outras turmas, familiares e amigos. • Uma opção é confeccionar convites impressos e distribuí-los para a comunidade ou elaborar convites digitais e enviar aos convidados por *e-mail*.	Equipe 4

Depois da mostra

Se acharem interessante, criem um clube de admiradores de histórias em quadrinhos. O clube poderá ter sócios colecionadores de gibis, desenhistas, cartunistas, fãs e criadores de fanzines e mangás e, naturalmente, muitos leitores de histórias em quadrinhos. Ah! Não se esqueçam: um clube de fãs de quadrinhos não pode deixar de ter uma biblioteca com livros e revistas especializadas em quadrinhos, cartuns, etc.

Se considerar pertinente, caso haja familiares de alunos ou integrantes da comunidade com conhecimentos específicos, que possam atuar com mais propriedade em alguma(s) das tarefas a serem realizadas, considere verificar a possibilidade de solicitar a colaboração dessa(s) pessoa(s) na produção do evento, a fim de auxiliar na orientação dos grupos, discutir as melhores práticas e técnicas para determinadas demandas, dar dicas, compartilhar experiências, etc.

É importante estar atento ao desenvolvimento do diálogo, do respeito à pluralidade de ideias, da cooperação entre os alunos e entre eles e o corpo docente e a comunidade escolar, promovendo, dessa forma, a cultura de paz.

Depois da mostra

Ajude os alunos a organizar um clube dos admiradores de histórias em quadrinhos. Incentive-os a colecionar, curar e promover trocas de revistas, além de fazer as próprias produções. Conduza e apoie a escrita de um regulamento para contribuir com a organização do clube. Faça dessa atividade um projeto paralelo e contínuo, que possa ser divulgado na escola e contar com a participação de alunos de diferentes turmas. O engajamento dos alunos em projetos que envolvam as culturas juvenis pode favorecer a prática da leitura, que faz com que ampliem seus repertórios e leva-os a descobrir textos de outros gêneros.

Mostra de quadrinhos

Convide os professores de Matemática, Arte e Informática para participar do projeto **Quadrinhos: eu também faço!**. Os professores poderão ajudar os alunos na confecção da revistinha de histórias em quadrinhos, dando dicas e orientações sobre melhores práticas. O professor de Arte pode, por exemplo, colaborar para a produção da parte visual das histórias em quadrinhos; o professor de Matemática pode ajudar na produção física da revistinha — de quantas folhas precisarão, quais serão as medidas das páginas e da capa; e o professor de Informática poderá ajudar a diagramar a revista, caso os alunos decidam fazer uma versão digital.

Antes de iniciar a confecção das revistinhas, oriente os alunos a revisar os textos das histórias em quadrinhos selecionadas e, se necessário, fazer ajustes.

Divida as tarefas entre os grupos para que a montagem da mostra aconteça de maneira organizada. Procure distribuí-las considerando as habilidades e preferências dos alunos, de modo que eles se sintam confortáveis para executar as demandas atribuídas a eles. Um grupo cuida da produção dos cartazes e convites (oriente os alunos a seguir as características dos gêneros e a revisar seus textos antes de finalizá-los); outro cuida da montagem do espaço onde acontecerá a mostra; outro providencia as fantasias, por exemplo.

Unidade 3

Eu no mundo

BNCC

Competências gerais: 3, 4, 9
Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 8, 9
Habilidades: EF69LP49, EF69LP46, EF67LP28

Apresente o tema da unidade 3, **Eu no mundo**, tendo como foco o autoconhecimento como meio para o respeito à individualidade e à diversidade. Promova a leitura do poema e da imagem da página de abertura. Chame a atenção dos alunos para os elementos da cena: o espelho, os números e os ponteiros do relógio, que podem retratar o tempo passado até o momento presente, em que a jovem se observa. Olhar-se diante de um espelho com numeração e ponteiro de relógio pode remeter à busca de uma identidade nesse momento de transição entre a infância e a fase adulta. Ao responder à terceira questão, é possível que os alunos apontem que a jovem parece tranquila, serena. Incentive-os a perceber os diálogos entre os dois textos (verbal e não verbal) e pergunte se eles se identificam com o eu lírico do poema, como eles se sentem quando veem fotos antigas, de quando eram crianças pequenas, e incentive-os a compartilharem as próprias vivências. Na última questão, verifique se os alunos associam as ideias de passado/presente, crescimento, transição da infância para a adolescência. Incentive os alunos a comentar como se sentem em relação a essa fase da vida, que sentimentos esse momento desperta, como felicidade, tristeza, nostalgia, dependendo de como o encaram. É importante criar um clima agradável para que os alunos se sintam confortáveis em compartilhar seus sentimentos e garantir que a troca de ideias seja feita com respeito entre os alunos, favorecendo a empatia pelo outro. Pergunte a eles se percebem grandes mudanças em si e na relação com os colegas, quais conexões podem ser estabelecidas entre o autoconhecimento e o respeito ao outro, de que forma eles consideram que a diversidade está presente em seu cotidiano, se já presenciaram situações de discriminação de qualquer tipo, como acreditam que podemos contribuir para estimular a convivência harmoniosa e empática com diferentes identidades e culturas em nossa sociedade, etc.

Retrato antigo

“Quem é essa
que me olha
de tão longe,
com olhos que foram meus?”

KOLODY, Helena. *In*: CRUZ, Antonio Donizeti da. *Helena Kolody*: a poesia da inquietação. Marechal Cândido Rondon: Edunioeste, 2010. Disponível em: http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/obras_paranenses/HelenaKolody2.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

Ilustração de perfil de garota.

Eu no mundo

174

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Converse com o professor e com os colegas sobre a imagem e o poema: Respostas pessoais. Ver orientações no Manual do Professor.

- O que a jovem da imagem parece estar fazendo?
- Ao observar a cena, que sentimentos são despertados em você?
- Que sentimento(s) a expressão facial da jovem pode transmitir?
- Qual relação pode ser estabelecida entre a imagem e o poema?
- O espelho é uma superfície plana, de vidro, que reflete o que se encontra à frente dele. Em sentido figurado, o que o espelho pode representar sobre nós mesmos quando nos vemos nele?

Se julgar conveniente, proponha aos alunos que, individualmente, fiquem diante de um espelho e desenhem a si próprios e confeccionem um mural com os desenhos. Também é possível acrescentar ao mural um cartaz elaborado coletivamente, com regras essenciais para garantir o respeito às diferenças e individualidades e proporcionar uma boa convivência entre os alunos e entre eles e a comunidade escolar. Esse material também pode vir a fazer parte do evento que será proposto em **Intervalo**.

Fique ligado!

A finalidade desta seção é despertar o interesse dos alunos pela leitura de livros de literatura e, também, por filmes, *sites* e demais produções culturais relacionadas à temática da unidade e que ampliem seus repertórios. Dessa forma, neste momento, contempla-se a habilidade EF69LP49.

Converse com os alunos sobre os livros, os filmes e os *sites* indicados. Pergunte se eles conhecem os livros e os filmes recomendados. Caso conheçam, proponha que falem um pouco das histórias para os colegas, mas sem contar o final para não estragar a surpresa de quem se interessar por elas.

Caso os alunos não conheçam os livros indicados, proponha a leitura extraclasse de um deles e, posteriormente, uma roda de conversa sobre a leitura, de modo que os alunos possam discutir a história, compartilhar impressões, tecer comentários, etc. Desse modo, é possível desenvolver a habilidade EF69LP46.

Converse com os alunos sobre a prática de escrever cartas. Pergunte a eles se já escreveram ou receberam alguma, se há cartas antigas da família guardadas em casa. Troque ideias com eles sobre as funções que as cartas exerciam antigamente, quando não havia todos os recursos tecnológicos dos quais dispomos atualmente. Se possível, leve cartas antigas para a sala de aula e peça a eles que também as levem, caso tenham, para lerem e conversarem sobre essa forma de comunicação. Proponha a eles que façam uma pesquisa sobre pessoas que ainda escrevem cartas e sobre os motivos que as levam a manter essa prática.

Caso a escola se localize no município de São Paulo, planeje, se possível, uma visita guiada ao Museu da Imigração do Estado de São Paulo. Caso não haja essa possibilidade, também é possível fazer uma visita virtual por meio do *site* indicado em **Fique ligado!**.

Observe as sugestões de livros, filmes e *sites* a seguir. Converse com a turma: Você conhece estas obras? Do que elas tratam? Com base nelas, qual pode ser o tema principal desta unidade?

Cartas para a minha mãe, de Teresa Cardenas (Rio de Janeiro: Pallas, 2010).

Por meio das cartas de uma menina para a mãe que já morreu, é contada a história da personagem, que se vê obrigada a lidar com familiares pouco amáveis e a disfarçar a cor negra de sua pele. Para além dos problemas familiares, ela descobre amigos que a ajudam a lidar com suas dores e se fortalece, descobrindo o poder do amor e do respeito a si e ao outro.

Reprodução/Pallas Editora

Leia também:

A cor do preconceito, de Carmen Lucia Campos, Sueli Carneiro e Vera Vilhena (São Paulo: Ática, 2019); *O cometa é um sol que não deu certo*, de Tadeu Sarmento (São Paulo: SM, 2017); *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon (Rio de Janeiro: José Olympio, 2017).

Luca. Direção de Enrico Casarosa. 2021 (120 min).

Luca, um garoto “monstro marinho”, vive no fundo do mar com sua família e é proibido pelos pais de frequentar a cidade, pois eles acreditam que os humanos não aceitariam a convivência com seres de outra espécie. Ao conhecer Alberto, um outro garoto “monstro marinho” que vive na cidade disfarçado de humano, Luca descobre uma grande amizade, e nessa jornada os dois precisarão aprender a lidar com as diferenças e com a autoaceitação.

Reprodução/Disney/Pixar Animation Studios

Veja também:

Zootopia: essa cidade é o bicho. Direção de Byron Howard, Jared Bush e Rich Moore. 2016 (108 min); *Divertida Mente*. Direção de Pete Docter. 2015 (94 min); *Mogli, o menino lobo*. Direção de Jon Favreau. 2016 (105 min); e a série de vídeos que compõem o projeto *Eu no mundo*, da associação cultural e social Lona na Lua. Disponível em: https://www.lonanalua.org.br/eu-no-mundo. Acesso em: 18 abr. 2022.

Museu da Imigração do estado de São Paulo. Disponível em: http://museudaimigracao.org.br/. Acesso em: 18 abr. 2022. Visite o *site* do museu e conheça a história de diversos povos imigrantes que vieram reconstruir a vida no Brasil, em diferentes épocas.

Visite também:

Observatório da diversidade cultural. Disponível em: https://observatoriodadiversidade.org.br/. Acesso em: 18 abr. 2022.

Preconceito: Tô fora!

No final desta unidade, você vai organizar com os colegas uma campanha composta dos textos elaborados por vocês ao longo dos capítulos: páginas de diário pessoal, cartas e propagandas.

176

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Intervalo

O evento **Intervalo** tem como objetivos: possibilitar a circulação real das produções dos alunos, incentivar o compartilhamento desse material com a comunidade incentivando a participação dos familiares e amigos na escola e, durante a produção do evento, favorecer os trabalhos em grupo de modo mais autônomo.

Compartilhe a proposta de **Intervalo** a fim de motivar os alunos para o trabalho que será desenvolvido no final da unidade, organizando e distribuindo desde já as atividades propostas, a fim de que as produções de cada capítulo se voltem para os objetivos previamente definidos. Planeje com eles um cronograma de atividades e marque uma data para a realização do evento de lançamento da campanha contra o racismo.

Como etapas anteriores ao evento **Intervalo**, nos capítulos 1 e 2, os alunos vão produzir páginas de um diário pessoal e uma carta, respectivamente. No capítulo 3, vão criar propagandas para combater o racismo e o preconceito.

NO MEIO DO FOGO

Neste capítulo você vai:

- ler e produzir uma página de diário pessoal;
- fazer uma leitura de gráficos e estabelecer relações com a página de diário pessoal lida no início do capítulo;
- reconhecer o papel do adjetivo, do artigo e do numeral como determinantes do nome (o substantivo) e as possibilidades de flexão dessas classes de palavras.

Você já imaginou acordar e saber que em seu país estourou uma guerra civil, ou seja, uma guerra entre os próprios habitantes? O que aconteceria com os direitos das pessoas? A vida seria a mesma? Como será que ficariam o trabalho, a escola, a circulação pelas cidades, o abastecimento de alimentos?

A seguir, leia o trecho de um diário em que é relatada uma experiência como essa.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

O diário de Myriam

Alepo, 20 de setembro de 2012

Ontem à noite, mamãe recebeu uma ligação no celular, pois ela ainda tinha um pouco de bateria. Não entendi de cara que era da escola, mas, quando ouvi mamãe gritar de alegria, entendi.

Na semana que vem, vou poder voltar. Por outro lado, sem ônibus escolar. O ônibus não vem até nossa casa porque o motorista disse que era perigoso demais e que ele não queria arriscar a vida vindo até Jabal Sayid.

Capítulo 1

No meio do fogo

Para conhecer a proposta pedagógica deste capítulo, consulte as **Orientações específicas** do Manual do Professor.

Leitura de *O diário de Myriam*, de Myriam Rawick e Philippe Lobjois

BNCC

Competências gerais: 3, 9
Competências específicas de Linguagens: 3, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 9
Habilidades: EF69LP44, EF67LP28

No diário pessoal em estudo, Myriam apresenta a perspectiva de uma menina que cresceu rodeada pelo sofrimento provocado pela Guerra da Síria, iniciada em 2011. Ela começou a registrar seu cotidiano após sugestão da mãe, que propôs que ela contasse tudo aquilo que viveu para, no futuro, poder se lembrar do que aconteceu. Foi escrito entre novembro de 2011 e março de 2017. Essa leitura favorece a percepção das características do gênero diário pessoal e a reflexão sobre as dificuldades enfrentadas em uma guerra, assim como pode despertar a empatia pelo outro.

Antes de iniciar a leitura do texto, pergunte aos alunos se já leram algum texto de diário pessoal. Em caso positivo, pergunte qual era esse diário e quem era o autor do texto.

Pergunte se eles têm o hábito de escrever um diário pessoal e, se sim, como é o diário, como ele está organizado, que assuntos são explorados, se costumam desenhar ou colorir as páginas ou colar algum tipo de adesivo.

Pergunte também se já ouviram falar de crianças que escreveram diários durante uma guerra e comente que o caso mais famoso é o da adolescente judia Anne Frank, que vivia com a família em Amsterdã durante a Segunda Guerra Mundial e contou em seu diário os horrores da perseguição nazista durante esse período. Também ficou muito conhecido o diário de Zlata, que narra os horrores da guerra na Bósnia; e, mais recentemente, foi publicado *O diário de Myriam*, do qual foi extraído o texto a ser lido neste capítulo. Ele narra o dia a dia de uma menina de 12 anos que vivia com a família em Alepo, na Síria, quando se iniciou uma guerra civil.

Se possível, assista com os alunos aos vídeos indicados a seguir, que poderão contribuir para uma ampla contextualização do diário escrito por Myriam. O primeiro tem 1,5 minuto e o segundo, 28 minutos.

- Uma entrevista concedida por Myriam Rawick, autora de *O diário de Myriam*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CqoPbGcaqcg.
- Uma entrevista concedida pelo jornalista de guerra Philippe Lobjois, que colaborou com Myriam na publicação da obra. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G7o9rpWTBBc.

Acesso em: 9 fev. 2022.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

Quem é?

Myriam Rawick em 2017.

Joel Saget/AFP

Myriam Rawick

Myriam Rawick (2005–) é uma garota síria, que vivia na cidade de Alepo, Síria, quando começou a guerra em seu país, no ano de 2012. Ela tinha, então, 6 anos de idade e, desde então, até os 12 anos, foi anotando em um diário tudo o que acontecia no dia a dia com ela e com sua família, além da destruição de sua cidade, uma das mais antigas do mundo.

Aos 13 anos, com o auxílio do jornalista Philippe Lobjois, publicou o diário, que foi imediatamente associado ao mundialmente conhecido *O diário de Anne Frank*, escrito por uma garota judia de 13 anos que viveu os horrores do nazismo durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Alepo, 27 de setembro de 2012

Era o dia de volta às aulas. Papai veio comigo no táxi que mamãe conseguiu encontrar para ir me buscar. Ontem ela me disse que eu não iria para a escola Wouroud, a minha, mas para uma nova: a escola Inayê, bem perto da igreja de São Jorge, no bairro de Sulaymaniyha, no centro da cidade. A pé, segundo papai, a gente gastaria uma meia hora.

O motorista do táxi era um moço da idade de papai, com bigodes grandes. Ele tinha pendurado um rosário no retrovisor e um versículo do Alcorão. Ele sabia que era meu primeiro dia de aula, então me perguntou se eu estava contente. Respondi que sim e ele abriu um grande sorriso.

Passamos pelas barreiras dos curdos para sair. Eles tinham bloqueado as ruas com carros, grandes sacos cheios de pedras, e até mesmo móveis. Eles carregavam armas. Papai abaixou o vidro da janela e um dos homens apertou a mão dele. Um pouco mais adiante, tinha outra barreira, mas depois nós chegamos.

Assim que vi Judi, com seus cabelos longos, corri tão rápido quanto pude e a abracei. Todas as crianças estavam alegres.

Na sala de aula, reencontrei quase todo mundo. Ainda assim faltavam cinco alunos, que os pais não puderam trazer, pois era perigoso demais.

A dona Josefina nos mandou para nossos lugares. Ela fez a chamada. Em seguida, ela disse: “Os acontecimentos estão longe, eles não chegaram até a escola”. Mas ela nos explicou mesmo assim que, se a gente ouvisse um “bum!” bem grande, tinha que se levantar e ir em ordem para o subsolo da escola.

[...]

RAWICK, Myriam; LOBJOIS, Philippe. *O diário de Myriam*. Tradução de Maria Clara Carneiro. Rio de Janeiro: DarkSide, 2018. p. 126-128.

ESTUDO do texto

Não escreva no livro.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Em um diário, costumamos registrar fatos de nosso cotidiano, impressões sobre o mundo que nos cerca, ideias, opiniões, emoções, desejos, desabafos e também nossos segredos.

a) Quem escreveu o trecho de diário que você leu? Myriam Rawick, a autora do diário.

b) A página de diário lida aborda os mesmos assuntos dos diários comuns?

2. Conforme o próprio nome sugere, o diário é um gênero que se constitui de registros feitos diariamente.

a) Os registros feitos por Myriam têm importância histórica. Por quê?

b) De que forma é indicado o momento do registro? Por meio de uma data, que fica no início de cada trecho do texto.

c) No início de cada trecho, é indicado o local onde foi feito o registro. Por que esse dado é importante, considerando o contexto em que esse diário foi produzido?

3. Pelo registro feito no dia 20 de setembro, é possível deduzir algumas informações. **3. a)** Como eles estavam em guerra, o fato de o celular da mãe estar quase descarregado pode ser resultado da irregularidade no fornecimento de energia.

a) Segundo Myriam, a mãe pôde receber uma ligação no celular porque "ainda tinha um pouco de bateria". Levante hipóteses: Como devia ser a situação do fornecimento de energia na cidade de Alepo? Justifique sua resposta.

b) Como devia ser a situação do transporte? Pela mesma razão, o transporte também devia sofrer interrupções, já que em algumas áreas das cidades havia combates, bombardeios e interdições.

1. b) Até certo ponto, sim. Não há, no texto, divagações e reflexões, pois a violência da guerra é o que predomina, mas o texto cumpre um dos objetivos do gênero, que é relatar os fatos.
2. a) Porque eles mostram o dia a dia da guerra na Síria, um evento de relevância histórica, pela perspectiva de uma criança. Trata-se, portanto, de uma obra que tem um valor documental.
c) Por causa da guerra, as pessoas às vezes precisam se mudar de casa ou até de cidade (isso ocorreu com a família de Myriam). A indicação do local contribui para reconstituir os fatos e dar informações sobre o lugar onde ocorreram.

Quais são os motivos da guerra na Síria?

Antes de iniciar a guerra, a Síria era governada por Bashar al-Assad e tinha vários problemas relacionados com corrupção, desemprego e falta de liberdade política.

Em 2011, iniciaram-se protestos em favor da democracia. O governo reprimiu violentamente os manifestantes, e as manifestações tomaram as ruas de todo o país, tornando-se cada vez mais violentas.

Centenas de grupos surgiram, muitos dos quais armados, e começaram a disputar o poder entre si.

Estima-se que a guerra tenha levado à morte cerca de meio milhão de pessoas. Além delas, mais de 200 mil pessoas estão desaparecidas.

Sandra Auger/Reuters/Fotoarena

Alepo antes da guerra, em 2010.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Estudo do texto

Compreensão e interpretação

BNCC
Competências gerais: 3, 4
Competências específicas de Linguagens: 3, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 9
Habilidades: EF69LP44, EF67LP28

Atividade 1, item b

Conforme vai ser explorado no item **a** da questão 2, em alguns casos, talvez o autor tenha interesse ou esperança de um dia publicar o diário pessoal, o que pressupõe outros leitores e ressignifica a própria função do diário pessoal, que passa a ser lido como um documento histórico.

Atividade 3

Comente com os alunos que, em uma cidade em guerra, é comum faltar água e energia por causa dos bombardeios, que interrompem o fornecimento.

Atividade 6, item c

Pergunte aos alunos se já viram em filmes situações como essa, em que as pessoas procuram no subsolo abrigos antiaéreos para se proteger.

Atividade 6, item d

Peça aos alunos que imaginem como era difícil para todos reiniciar as aulas nessas condições de risco.

A linguagem do texto

BNCC
Competência geral: 3
Competências específicas de Linguagens: 3, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 7, 9
Habilidades: EF69LP47, EF69LP54

Cruzando linguagens

BNCC
Competências gerais: 1, 7
Competência específica de Linguagens: 4
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidade: EF69LP33

Ao trabalhar esta seção, aproveite para comentar com os alunos que a imigração para o Brasil ocorre há séculos. Teve início em 1530, quando aqui começou a ser estabelecida uma ocupação e uma exploração relativamente organizadas. A tendência acentuou-se a partir de 1534, quando o território foi dividido em capitanias hereditárias e se formaram núcleos sociais significativos em São Vicente e Pernambuco. Embora fosse proibido pela legislação portuguesa no período colonial, ao Brasil chegaram espanhóis entre 1580 e 1640, quando as coroas portuguesa e espanhola estiveram unidas; judeus (originários sobretudo da península Ibérica), ingleses, franceses e holandeses também se deslocaram para estas terras. A vinda de africanos escravizados também contribuiu para o desenvolvimento populacional e econômico do Brasil. Os africanos trazidos para cá se tornaram parte do povo brasileiro. Em 1808, instalou-se um permanente fluxo de europeus para o Brasil, acentuado com a fundação da colônia de Nova Friburgo, na província do Rio de Janeiro, em 1818, e a de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, em 1824. Daí por diante, o Brasil recebeu diversos fluxos imigratórios. Por exemplo, durante a Segunda Guerra Mundial, pessoas ▶

4. a) De que era difícil até mesmo tomar um táxi pelas mesmas razões: combates e bombardeios, interdições em algumas áreas da cidade.
b) As ruas estavam bloqueadas com carros, sacos de pedra e móveis, e os curdos carregavam armas.

Não escreva no livro.

4. Myriam se dirige à escola com o pai.

a) Que outra informação complementar sobre a situação dos transportes é possível depreender da frase “Papai veio comigo no táxi que mamãe conseguiu encontrar”?

b) Como era a situação nas ruas de Alepo?

5. Myriam finalmente chega à escola. Que sentimento ela expressa ter vivido ao reencontrar os colegas? Por quê?

5. Ela fica eufórica ao rever a amiga Judi e outros amigos, pois ali estava parte da vida dela, que ela tentava reconstruir.
6. a) Provavelmente, um bombardeio.
c) Pela possibilidade de um bombardeio atingir a escola. Se considerar conveniente, comente que, em alguns países, certos prédios têm um subsolo construído especialmente para suportar bombardeios e ataques aéreos.
d) Significa que o perigo existia e não seria impossível haver um bombardeio na região em que se encontravam.

6. A professora diz que os problemas que o país atravessa estão longe da sala de aula, mas recomenda que os alunos se dirijam ao subsolo da escola caso ouçam “um ‘bum!’ bem grande”.

a) Deduza: O que é o “bum!” a que a professora se refere?

b) Que figura de linguagem é utilizada pela professora ao empregar a palavra **bum**? Onomatopeia.

c) Pelo contexto, por que as crianças deveriam ir para o subsolo da escola ao ouvir esse barulho?

d) O que essa preocupação da professora significa em relação aos perigos que todos estavam vivendo naquele momento?

e) Por que era importante que as crianças fossem “em ordem” para o subsolo da escola? Porque, se elas se desesperassem e saíssem correndo, haveria tumulto e alguma criança poderia ser machucada.

ZUMA Press, Inc./Alamy/Fotoarena

Alepo durante a guerra, em 2019.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Na frase “Não entendi **de cara** que era da escola, mas, quando ouvi mamãe gritar de alegria, entendi”, qual é o sentido da expressão destacada? Que palavra(s) ou expressão(ões) poderia(m) substituí-la?

2. Na frase “A pé, segundo papai, a gente gastaria **uma** meia hora”, qual é o sentido da palavra destacada?

1. Tem sentido de “inicialmente”, “logo”. Sugestões: **imediatamente**, **de imediato**, **no mesmo instante**.
2. Aproximadamente.

CRUZANDO LINGUAGENS

Guerras civis, como a que foi relatada pelo texto de Myriam Rawick, ocorrem com certa frequência em diversas partes do mundo, motivando inúmeras ondas migratórias.

Entre 2011 e 2020, o Brasil passou a ser procurado por imigrantes de diversas nacionalidades, impulsionados por diferentes motivos, que buscaram aqui um recomeço de vida.

Leia, a seguir, três gráficos que reúnem dados de uma pesquisa que buscou identificar a origem dessas pessoas e aspectos da situação de vida que elas têm no país.

Gráfico 1

Reprodução/Arquivo da editora

Fonte: MANTOVANI, Flávia. Número de imigrantes no Brasil dobra em 1 década, com menos brancos e mais mulheres. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 7 dez. 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/12/numero-de-imigrantes-dobra-em-1-decada-com-menos-brancos-e-mais-mulheres.shtml. Acesso em: 9 fev. 2022.

Gráfico 2

Reprodução/Arquivo da editora

Fonte: MANTOVANI, Flávia. Número de imigrantes no Brasil dobra em 1 década, com menos brancos e mais mulheres. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 7 dez. 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/12/numero-de-imigrantes-dobra-em-1-decada-com-menos-brancos-e-mais-mulheres.shtml. Acesso em: 9 fev. 2022.

Gráfico 3

Reprodução/Arquivo da editora

Fonte: Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). *In*: MANTOVANI, Flávia. Número de imigrantes no Brasil dobra em 1 década, com menos brancos e mais mulheres. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 7 dez. 2021. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2021/12/numero-de-imigrantes-dobra-em-1-decada-com-menos-brancos-e-mais-mulheres.shtml. Acesso em: 9 fev. 2022.

1. Em 2010, cerca de 600 mil imigrantes viviam no Brasil: a maioria era composta de portugueses e de europeus de outras nacionalidades. De acordo com o gráfico 1, de barras (eixo horizontal), responda às questões a seguir.

a) Quais são os dois países de origem dos imigrantes que vieram em maior quantidade para o Brasil na última década (2011-2020)? Venezuela e Haiti.

b) Os portugueses continuaram tendo participação expressiva no processo de imigração no Brasil durante esse período? Não. Eles nem sequer aparecem nessa relação.

c) Da lista de países, qual é o único que pertence ao continente europeu? A França.

de diversas nacionalidades deslocaram-se para cá em busca de novas oportunidades.

Antes de iniciar o trabalho de leitura dos gráficos, mostre aos alunos, se possível, o vídeo “Menino sírio conta a história da família refugiada no Brasil” (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VTBOBNvYrEo; acesso em: 9 fev. 2022).

Quanto aos demais grupos de refugiados apontados no gráfico 2, você pode obter mais informações pelos *links* sugeridos a seguir. Sobre venezuelanos: https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil;https://help.unhcr.org/brazil/informativo-para-a-populacao-venezuelana/regularizacao-migratoria-e-entrada-de-venezuelanos-no-brasil/. Sobre congoleses: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/02/02/familia-de-moise-veio-para-o-brasil-para-escapar-da-violencia-na-republica-democratica-do-congo.ghtml; https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2022/02/4983549-o-sofrimento-dos-migrantes-africanos-vitimas-do-racismo-no-brasil.html. Sobre libaneses: https://migramundo.com/explosao-e-crise-no-libano-afetam-tambem-refugiados-no-pais-brasileiros-mobilizam-redes-de-apoio/.

Acesso em: 16 mar. 2022.

Interdisciplinaridade

Aproveite para fazer um trabalho interdisciplinar com o componente curricular **Matemática**, retomando o conceito de percentual e mostrando como se organizam os dois tipos de gráfico utilizados: o de barras e o de setores, de modo a contemplar as habilidades EF06MA30 e EF06MA32.

Temas Contemporâneos Transversais: Cidadania e Civismo (Educação em direitos humanos); Multiculturalismo (Diversidade cultural)

Competência geral: 9
Competências específicas de Linguagens: 3, 4
Habilidades: EF69LP13, EF67LP25

Aproveitando a situação de conflito iminente retratada na página de diário pessoal lida e os gráficos relacionados à imigração recente, apresentados na seção **Cruzando linguagens**, esta atividade pretende que os alunos compreendam que, muitas vezes, as situações de conflito, como guerras civis, levam pessoas a buscarem refúgio e uma vida menos arriscada, porém repleta de incertezas, em outros países. Para ajudar a turma a se sensibilizar com os problemas que geraram a necessidade de mudança promovida pela busca de uma vida de paz e com as consequências advindas dessa mudança, estimule o exercício da empatia, do diálogo e da cooperação, valorizando o respeito às diferenças e aos direitos humanos. Promova situações em que o acolhimento e a valorização de distintos grupos sociais e de suas expressões culturais sejam objeto de discussão e de reflexão.

As discussões com os alunos podem ser complementadas após a exibição do vídeo “Convenção de 1951 sobre refugiados: 70 anos de proteção que salva vidas”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=131&v=7tW12paku9w&feature=emb_logo (acesso em: 3 maio 2022), em que se apresenta a relevância da Convenção das Nações Unidas e do Estatuto dos Refugiados a partir da Segunda Guerra Mundial. Esse estatuto define quem pode ser considerado um refugiado e apresenta os direitos e deveres entre eles e os países que os acolhem. Além disso, uma visita exploratória ao *site* da Agência da ONU para Refugiados (Acnur) permite uma visão mais completa a respeito do tema (disponível em: https://www.acnur.org/portugues/; acesso em: 3 maio 2022).

Atividade 2, item b

Pergunte aos alunos se eles se lembram de ter visto cenas na televisão, em telejornais, de imigrantes venezuelanos chegando ao Brasil, sendo alojados e, posteriormente, levados a outros estados brasileiros. A principal porta de entrada desse grupo de imigrantes tem sido Roraima.

Atividade 3, item a

Considerando que a faixa E reúne renda familiar de até 2 salários mínimos, é necessário somar os percentuais de até 1 salário e até 2 salários.

Atividade 3, item b

Para chegar ao resultado, é preciso somar os que ganham de 3 a 5 salários mínimos e os que ganham mais de 5.

Atividade 3, item c

Se considerar conveniente, comente que há empregadores que se aproveitam da situação de fragilidade e incerteza das famílias imigrantes, pagando salários mais baixos do que aqueles praticados com brasileiros, a fim de obterem maior lucro.

Trocando ideias

BNCC
Competências gerais: 1, 4, 7, 9
Competências específicas de Linguagens: 3, 4
Competência específica de Língua Portuguesa: 6
Habilidade: EF67LP23

Ajude os alunos a refletir sobre a importância da empatia para a compreensão das dificuldades do outro, sobretudo em caso de imigração e de guerra. Convide os alunos a, se quiserem, compartilhar experiências familiares de situações dessa natureza. Para isso, procure criar uma atmosfera de respeito e acolhimento, lembrando à turma que conhecer o outro é sempre a melhor maneira de compreendê-lo, respeitá-lo e enriquecer nosso conhecimento de mundo.

Atividade 1

Deixe que os alunos falem de suas impressões a respeito. É um bom exercício de alteridade levá-los a perceber e sentir como vivem as vítimas de guerra: a destruição de casas, escolas, hospitais e templos religiosos; o precário fornecimento de energia e água; a falta de alimentos; o medo; etc.

Atividade 4

É possível que alguns alunos levantem que, em alguns casos, brasileiros também enfrentam condições precárias quanto a alimentação, emprego, moradia, violência, etc.

2. São considerados **refugiados** os imigrantes que procuram outros países porque seu país de origem passa por uma situação difícil, que põe sua vida em risco, seja por causa de guerras, seja por motivos políticos ou econômicos. De acordo com o gráfico 2, do tipo rosca, responda às questões a seguir.

   a) Qual é o maior grupo de refugiados existente atualmente em nosso país? Os venezuelanos.

   b) Impulsionados pela guerra, os sírios são o segundo maior grupo de refugiados no Brasil, totalizando 6,04%. Ficam atrás apenas dos venezuelanos, que representam 87,1% dos refugiados no país. Levante hipóteses: O que pode explicar uma maioria tão expressiva de refugiados venezuelanos entre nós? A proximidade geográfica entre Venezuela e Brasil pode ser um fator apontado pelos alunos, uma vez que muitos venezuelanos podem chegar ao Brasil por meio de ônibus e até a pé.

3. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) adotou alguns critérios para classificar as famílias de acordo com a renda familiar mensal. Veja no quadro a seguir.

Classe	Renda familiar (em salários mínimos)
A	acima de 20
B	entre 10 e 20 salários mínimos
C	entre 4 e 10 salários mínimos
D	entre 2 e 4 salários mínimos
E	até 2 salários mínimos

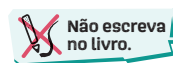
Fonte: ROSA, Thiago Mendes. *Ensaios sobre consumo*. 2015. Dissertação (Mestrado em Economia) — Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2015. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38048/R%20-%20D%20-%20THIAGO%20MENDES%20ROSA.pdf;sequence=3. Acesso em: 8 maio 2022.

Considerando esses dados e o gráfico 3, do tipo rosca, sobre salários, responda às questões a seguir.

   a) Qual é o percentual dos imigrantes mais pobres, que estão na faixa E? Aplique seus conhecimentos matemáticos para responder à questão. 66,6% (11,8 + 54,8)

   b) Qual é o percentual dos imigrantes que ganham acima de 3 salários mínimos? 18,4% (4,9 + 13,5)

   c) Conclua: Quando uma pessoa deixa seu país em busca de trabalho e melhores condições de vida, ela sempre alcança esse objetivo? Por que você acha que isso acontece? Justifique sua resposta com base nos gráficos. Respostas pessoais. O gráfico mostra que a absoluta maioria dos imigrantes recebe entre 1 e 2 salários mínimos, o que os situa entre as camadas mais pobres da população.

4. O registro de Myriam Rawick em seu diário mostra um pouco da realidade de um país em guerra. Se você estivesse no lugar dela e pudesse escolher, migraria para outro país? Por quê? Respostas pessoais.

1. Como você imagina que seja viver em uma cidade em guerra? Troque ideias com os colegas da turma sobre as dificuldades que podem existir em uma situação como essa. Resposta pessoal.

2. Como você avalia a iniciativa das crianças e da professora Josefina de voltarem à escola, mesmo correndo riscos? Você também teria voltado à escola? Por quê? Respostas pessoais.

3. Nos últimos anos, muitos refugiados e imigrantes têm procurado o Brasil para tentar uma vida melhor. Porém, costumam enfrentar dificuldades por causa do preconceito e das diferenças culturais e linguísticas. Que iniciativas podem ser tomadas para que essas pessoas tenham uma acolhida mais digna e humanitária? Resposta pessoal. Se considerar conveniente, comente que, muitas vezes, por se encontrarem em situação de extrema necessidade, essas pessoas se submetem a situações desumanas de trabalho.

4. Na sua opinião, no Brasil, há pessoas que não são imigrantes nem refugiadas, mas enfrentam condições semelhantes de vida? Resposta pessoal.

O adjetivo, o artigo e o numeral

Construindo o conceito

Releia este trecho de *O diário de Myriam*, que você estudou no início deste capítulo, e faça as atividades propostas.

> O motorista do táxi era um moço da idade de papai, com bigodes grandes. Ele tinha pendurado um rosário no retrovisor e um versículo do Alcorão. Ele sabia que era meu primeiro dia de aula, então me perguntou se eu estava contente. Respondi que sim e ele abriu um grande sorriso.
>
> [...]
>
> Assim que vi Judi, com seus cabelos longos, corri tão rápido quanto pude e a abracei. Todas as crianças estavam alegres.
>
> Na sala de aula, reencontrei quase todo mundo. Ainda assim faltavam cinco alunos, que os pais não puderam trazer, pois era perigoso demais.

Reprodução/Editora Darkside

Capa do livro *O diário de Myriam*, de Myriam Rawick e Philippe Lobjois (Rio de Janeiro: DarkSide, 2018).

1. Na construção dos sentidos de um texto, são de grande importância as palavras que o autor escolhe.

a) Indique a qual palavra do texto se referem os termos a seguir.

o, do táxi Motorista. longos Cabelos. cinco Alunos.

primeiro, de aula Dia. na, de aula Sala.

b) Discuta com os colegas e o professor: Como você deduziu quais palavras do texto eram acompanhadas pelos termos e expressões indicados no item **a**? Pela posição no texto, pelo sentido das frases, pelo gênero e número dos substantivos relacionados às palavras indicadas.

2. Note que as palavras analisadas no item **a** da questão 1 contribuem para determinar, indeterminar, qualificar, particularizar, categorizar e/ou especificar o sentido de substantivos. Dessas palavras, qual(is) contribui(em) para:

a) quantificar o(s) substantivo(s) que acompanha(m)? Cinco.

b) indicar uma ordenação do(s) substantivo(s) que acompanha(m)? Primeiro.

c) indicar uma possível classificação do tipo do(s) substantivo(s) que acompanha(m)? Do táxi, de aula.

d) qualificar o(s) substantivo(s) que acompanha(m)? Longos.

A língua em foco

BNCC
Competência geral: 4
Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 3
Competência específica de Língua Portuguesa: 2
Habilidades: EF06LP04, EF06LP06

O adjetivo, o artigo e o numeral

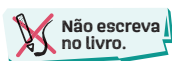
Se achar necessário, leve outros exemplos para a sala de aula para conversar com os alunos sobre a classificação dos adjetivos ou utilize trechos de textos produzidos por eles mesmos.

Construindo o conceito

Atividade 2

Comente com os alunos a diferença entre qualificar e classificar/categorizar; por exemplo, identificar o motorista como sendo "do táxi" ou a sala como sendo "de aula", é diferente de exprimir uma apreciação do comprimento dos cabelos. Pergunte a eles, por exemplo, qual é o comprimento de um cabelo longo: na altura do queixo, do ombro, da cintura, do quadril, etc. e compare as diferentes respostas, observando que elas podem variar dependendo da referência que cada pessoa tem em mente. Assim, o adjetivo também cumpre o papel de evidenciar o ponto de vista do enunciador, que não necessariamente constitui uma característica intrínseca ao nome ao qual o adjetivo se refere.

Atividade 7

Comente com os alunos que **no** é a contração de **em** com **o**, assim como **do** é a contração de **de** com **o**. Compare com eles as construções analisadas na questão: "um rosário no retrovisor": o retrovisor é o daquele táxi específico em que Myriam andava e o Alcorão é o livro sagrado muçulmano, ao passo que o versículo não é mencionado de forma específica, podendo ser qualquer um entre todos os que há na obra, e o rosário é qualquer um, não especificado.

3. b) Abra a discussão com a turma: embora a palavra **grande** pareça sugerir uma propriedade intrínseca referente ao tamanho do termo que modifica, ela indica uma percepção subjetiva do enunciador, uma vez que é relativa e pode variar dependendo da referência.
6. b) A palavra **perigoso** tem um sentido que destoa das outras duas, pois constrói uma atmosfera de tensão e ameaça, em oposição aos sentimentos de contentamento e alegria.
c) Essas palavras qualificam e caracterizam os sentimentos das crianças e dos adultos, bem como toda a situação vivida por eles. Assim, contribuem para revelar a oposição entre a felicidade inocente das crianças de voltar para a escola e encontrar os amigos e a ameaça constante imposta pelo contexto da guerra.

3. Compare as duas expressões a seguir, empregadas no trecho em estudo.

bigodes grandes   grande sorriso

A palavra **grande**, nas duas ocorrências, ocupa posições diferentes relativamente aos substantivos a que se refere.

a) Deduza: Por que na primeira expressão ela foi empregada no plural e, na segunda, no singular? Porque a palavra concorda em número com o nome que acompanha, respectivamente, **bigodes** e **sorriso**.

b) Troque ideias com os colegas e o professor: A palavra **grande**, no contexto, indica um ponto de vista, uma percepção da autora do diário, ou uma propriedade intrínseca ao termo ao qual se refere?

c) Entre os termos e as expressões listados na questão 1, identifique aquele que tenha, no contexto, papel semelhante ao da palavra **grande**, indicado na resposta ao item anterior. O termo **longos** na expressão **cabelos longos**.

4. Entre as palavras e expressões listadas na questão 1, algumas só podem ser colocadas antes dos substantivos a que fazem referência, e outras só podem ser colocadas depois. Indique as palavras ou expressões que só podem ser colocadas:

a) antes dos substantivos; O, na.

b) depois dos substantivos. Do táxi, de aula.

5. Indique a palavra utilizada no trecho para descrever:

a) o estado de espírito de Myriam naquele dia; Contente.

b) o estado de espírito de todas as crianças naquele dia; Alegres.

c) o ato de levar as crianças até a escola. Perigoso.

6. Troque ideias com os colegas e o professor.

a) Quais das palavras apontadas por você em suas respostas à questão anterior têm sentidos semelhantes entre si? As palavras **contente** e **alegres**.

b) A outra palavra tem um sentido que se aproxima ou destoa das demais? Justifique sua resposta.

c) Conclua: De que forma a presença dessas palavras contribui para a construção de sentidos no relato de Myriam?

7. Releia esta frase do texto:

> Ele tinha pendurado **um** rosário n**o** retrovisor e **um** versículo d**o** Alcorão.

Troque ideias com os colegas e o professor.

a) A quais palavras do trecho se refere cada um dos termos em destaque? Respectivamente, **rosário**, **retrovisor**, **versículo** e **Alcorão**.

b) Observe o sentido da frase e deduza:

- Quais dos termos em destaque dão à palavra a que se referem um caráter indeterminado, podendo ser qualquer um(a) entre vários(as)? A palavra **um** em suas duas ocorrências.
- Quais dos termos em destaque apontam para um objeto específico do contexto, contribuindo para determinar a palavra a que se referem? A palavra **o** nas contrações **no** e **do**.

Conceituando

Ao responder às questões anteriores, você pôde observar que há palavras que acompanham substantivos e os modificam. Estudaremos neste capítulo as classes a que essas palavras pertencem: adjetivos, artigos e numerais.

Você aprendeu, na unidade anterior, que o substantivo é a palavra que nomeia seres, ações, estados, sentimentos, ideias. O adjetivo, por sua vez, é a palavra que modifica o substantivo, atribuindo a ele uma propriedade. No trecho do diário de Myriam, os adjetivos **longos** e **grande**(**s**) indicam particularidades dos substantivos **cabelos**, **bigodes** e **sorriso**.

> **Adjetivos** são palavras que modificam os substantivos, atribuindo-lhes certas propriedades singulares.

Já as expressões **do táxi** e **de aula**, por exemplo, categorizam o tipo de motorista e de sala, respectivamente. Se fossem utilizadas expressões como "motorista particular" ou "sala escolar", os adjetivos **particular** e **escolar** teriam também papel semelhante no texto. As expressões **do táxi** e **de aula** têm o valor de um adjetivo e são chamadas de **locuções adjetivas**. Em alguns casos, as locuções adjetivas correspondem a um adjetivo equivalente.

Não são apenas os adjetivos que modificam os sentidos dos substantivos. Por exemplo, em *O diário de Myriam*, nas expressões "**o** motorista" e "**as** crianças", **o** e **as** indicam que a autora do diário se refere a um motorista e a crianças específicos – respectivamente, àquele que a conduziu no dia descrito e às que eram alunas da escola. Já em "**um** rosário" e "**um** versículo", **um** não dá uma ideia específica, indicando que a produtora do texto faz referência a um rosário qualquer e a algum entre os muitos versículos do Alcorão. Nesses contextos, as palavras **o**, **a**, **os**, **as**, **um**, **uma**, **uns**, **umas** são denominadas **artigos**.

> **Artigos** são palavras que antecedem os substantivos, definindo-os ou indefinindo-os, particularizando-os ou generalizando-os.

Os artigos classificam-se em **definidos**, sendo eles os artigos **o**(**s**) e **a**(**s**), que definem os substantivos, indicando que se trata de seres ou objetos já conhecidos; e **indefinidos**, sendo eles os artigos **um**(**ns**) e **uma**(**s**), que indefinem os substantivos, indicando que se trata de seres ou objetos quaisquer de uma mesma espécie ou tipo.

Também ao estudar o trecho de *O diário de Myriam*, no início desta seção, você viu que as palavras **primeiro** e **cinco**, nas expressões **primeiro dia** e **cinco alunos**, respectivamente, identificam a posição e quantificam os substantivos aos quais se referem.

> **Numerais** são palavras empregadas para indicar quantidades exatas ou para indicar a posição exata que os seres qualificados, isto é, os substantivos a que elas se referem, ocupam em uma série, ou, quando sozinhas, expressam ideia de quantidade ou de posição em determinada sequência.

Os numerais podem ser: **cardinais** (por exemplo, **cinco**), quando quantificam substantivos ou indicam uma quantidade numericamente definida; **ordinais**, quando indicam a posição de um ser ou objeto em determinada sequência (por exemplo, **primeiro**); **multiplicativos**, quando indicam o número de vezes pelo qual uma quantidade é multiplicada (por exemplo, **dobro**); ou **fracionários**, quando indicam o número de vezes pelo qual uma quantidade é dividida (por exemplo, **um terço**).

FLEXÃO DOS ADJETIVOS, DOS ARTIGOS E DOS NUMERAIS

Você estudou que os substantivos podem ser flexionados quanto a gênero, número e grau. Os adjetivos, os artigos e os numerais também podem ser flexionados para concordar com o substantivo a que se referem. É o que será estudado agora. Faça as atividades a seguir para refletir sobre as possibilidades de flexão dessas classes de palavras.

Leia este trecho de um artigo de opinião:

Vincent Bosson/Fotoarena

Mural idealizado por Tim Burton e pintado por Luna Buschinelli. Foto de 2021.

inerte: sem reação, indiferente.
periférico: que está distante ou afastado do centro.

Murais e painéis urbanos: expressões artísticas por todos os cantos

O grafite, antes estereotipado como manifestação marginal, periférica, é um poderoso instrumento de democratização da arte na cidade

Semana passada, soube que Tim Burton, cineasta mundialmente conhecido, produziu um painel exclusivo para transformar uma das faces de um edifício na cidade de São Paulo. O mural, idealizado pelo diretor americano, foi pintado por Luna Buschinelli. A artista transformou uma fachada cinza e monótona em um gigante e simpático robô. Uma maravilha! Arte gratuita e disponível para elogiar e criticar.

Há quem goste, há quem não; porém, duvido que se possa ficar inerte frente a um painel belíssimo do artista brasileiro Eduardo Kobra. O homem é, como dizem popularmente, "um fera". Tem suas expressões artísticas internacionalmente conhecidas e reverenciadas em cidades cosmopolitas, como Nova Iorque e Amsterdã.

[...]

PEREIRA, Alexandre Queiroz. Murais e painéis urbanos: expressões artísticas por todos os cantos. *Diário do Nordeste*, 13 dez. 2021. Disponível em: https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colunistas/alexandre-queiroz-pereira/murais-e-paineis-urbanos-expressoes-artisticas-por-todos-os-cantos-1.3169053. Acesso em: 9 fev. 2022.

1. Segundo esse texto, há duas visões sobre o grafite, uma antiga e outra mais recente.

a) Qual é cada uma dessas visões?

1. a) Uma delas, mais recente, é a visão de que eles são expressões artísticas e instrumento de democratização da arte; outra, mais antiga, é a de que são uma manifestação marginal e periférica, menos valorizada artisticamente.

b) Troque ideias com os colegas e o professor: Há preconceito em alguma dessas visões?

1. b) O emprego do termo **estereotipado** no texto indica que a visão do grafite como manifestação marginal e periférica é preconceituosa, pois se dá com base em uma ideia preconcebida e estática.

Observe os adjetivos empregados no título e no subtítulo do artigo para responder às questões 2 e 3.

2. Cada adjetivo se refere a um ou mais substantivos.

a) Identifique-os e indique a qual substantivo cada um se refere.

2. a) Urbanos se refere a **murais** e **painéis**; **artísticas** se refere a **expressões**; **estereotipado** se refere a **grafite**; **marginal** e **periférica** se referem a **manifestação**; **poderoso** se refere a **instrumento**.

b) No caderno, indique os adjetivos identificados por você no item **a** que podem ser substituídos pelas seguintes locuções adjetivas:

da arte	da periferia	da cidade
Artísticas.	Periféricas.	Urbanos.

3. No caderno, reescreva o título principal do artigo conforme solicitado, fazendo as alterações necessárias.

a) Substitua as palavras **murais** e **painéis** por **decoração**, a palavra **expressões** por **elementos** e a palavra **cantos** por **partes**. Decoração urbana: elementos artísticos por todas as partes.

b) Compare a versão que você escreveu no item **a** e a versão original e conclua: Que alterações foram necessárias, além das solicitadas, e por quê? Foi necessário alterar o gênero e o número (no caso de **decoração**) dos adjetivos que se referiam a cada um dos substantivos para que passassem a concordar com os novos termos.

4. Releia os trechos a seguir.

- [...] cineasta mundialmente conhecido [...]
- A artista transformou [...].

a) Que substantivos foram empregados em cada um desses trechos? **Cineasta** e **artista.**

b) Observe sua resposta ao item **a** e deduza: É possível identificar o gênero apenas pelo substantivo empregado? Explique. Não, pois os dois substantivos têm a mesma forma no feminino e no masculino.

c) Identifique as palavras que indicam o gênero dos substantivos e dê a classe de palavras delas no contexto. Respectivamente: **conhecido**, adjetivo; e **a**, artigo definido.

5. Agora releia estes trechos:

5. a) Substantivos: **painel**, **diretor**, **fachada** e **cidades**. Palavras que se referem a eles, respectivamente: **um** e **exclusivo**; **o** (em **pelo**, contração de **per** + **o**) e **americano**; **uma**, **cinza** e **monótona**; **cosmopolitas**. Observação: a preposição **per** é arcaica, e tem sido substituída pela preposição **por**. Mas ainda é ela que se contrai com os artigos definidos em **pelo**(**a**)(**s**).

- [...] produziu um painel exclusivo [...]
- [...] idealizado pelo diretor americano [...]
- [...] uma fachada cinza e monótona [...]
- [...] em cidades cosmopolitas [...]

5. b) Exclusivo: feito especialmente, de forma privilegiada, para aquela situação única; **americano**: proveniente dos Estados Unidos da América; **cinza**: da cor cinza; **monótona**: uniforme, cansativa; **cosmopolitas**: com características semelhantes a outras cidades grandes do mundo muito conhecidas.

5. c) No trecho "uma fachada cinza e monótona", em que o adjetivo **monótona** evidencia a opinião do enunciador de que a fachada nessa cor é algo cansativo, que aborrece, que chateia.

a) Identifique, em cada um desses trechos, os substantivos e as palavras que se referem a ele.

b) Responda oralmente: Qual é o sentido de cada adjetivo empregado no contexto? Se considerar necessário, consulte um dicionário.

c) Em qual dos trechos lidos um único adjetivo contém em si uma clara avaliação (isto é, uma opinião ou um julgamento) do enunciador? Justifique sua resposta.

6. Observe o emprego das palavras **um** e **uma** no trecho a seguir.

[...] produziu um painel exclusivo para transformar uma das faces de um edifício na cidade de São Paulo.

Deduza: Por que essas palavras foram empregadas, respectivamente, no masculino e no feminino? Porque acompanham, respectivamente, um nome masculino, **painel/edifício**, e um nome feminino, **faces**.

7. Compare o emprego da palavra **uma** nestes dois trechos do texto:

- [...] Tim Burton, cineasta mundialmente conhecido, produziu um painel exclusivo para transformar **uma** das faces de um edifício na cidade de São Paulo. [...]
- [...] A artista transformou **uma** fachada cinza e monótona em um gigante e simpático robô. [...]

Atividade 5, item c

Comente com os alunos que, nesse contexto, até mesmo o adjetivo **cinza** pode ter seu sentido estendido para a ideia de apagado, sóbrio, sem destaque. Compare com outros contextos em que **cinza** pode ter conotação positiva, como chique, elegante, requintado, discreto, por exemplo, em "Sala cinza: 40 inspirações, dicas e ideias imperdíveis!" (disponível em: https://casaeconstrucao.org/decoracao/sala-cinza/; acesso em: 9 fev. 2022).

Atividade 7

Peça aos alunos que leiam o boxe em duplas ou trios e tirem suas conclusões; em seguida, abra a discussão com a turma. Em "uma das faces de um edifício", é mais provável que a palavra **uma** seja lida como numeral, pois, embora não esteja explicitado no texto, a expressão **uma das faces** permite subentender que se trata de uma entre as quatro faces do edifício. Já na outra frase, a palavra tem sentido mais genérico no contexto, isto é, sugere que a artista transformou "uma fachada qualquer, cinza e monótona".

Atividade 8, item a

Compare com os alunos as construções "O homem é um fera", "O homem é uma fera" e "O homem é fera". Pergunte como eles as escreveriam/falariam, e se percebem alguma diferença entre as diferentes possibilidades de construção, se alguma soa menos ou mais familiar, por que, etc.

Atividade 8, item b

Comente com os alunos o efeito de sentido explorado pelo uso da palavra **fera** juntamente com o nome da menina, Bella, construindo uma relação intertextual com o conhecido filme *A Bela e a Fera*, citado na primeira manchete. Aproveite para chamar atenção para o emprego da palavra nas outras manchetes: na primeira, como substantivo próprio, nome da personagem do filme e, na terceira, como substantivo comum, indicando "alguém muito competente", "pessoa boa no que faz".

7. No primeiro trecho, a palavra **uma** é numeral. Pela estratégia indicada no boxe, podemos substituir **uma** por outro numeral: "Tim Burton, cineasta mundialmente conhecido, produziu um painel exclusivo para transformar **[duas]** das faces"; no segundo trecho, **uma** é artigo: "A artista transformou uma fachada **[qualquer]** cinza e monótona [...]".

Leia o boxe "**Um**: artigo ou numeral", troque ideias com os colegas e o professor e conclua: Qual é a classificação da palavra **uma** no trecho em análise?

Não escreva no livro.

Um: artigo ou numeral?

Quando **um** é artigo, podemos colocar na frase a palavra **qualquer** após o substantivo que ele acompanha. Quando **um** é numeral, podemos colocar na frase, antes dele, as palavras **somente** ou **apenas**. Podemos também substituir **um** por **dois**, para ver se a palavra **um** expressa ou não a ideia de quantidade. Por isso, é preciso compreender o sentido da frase no contexto em que ela ocorre para classificar o termo.

Por exemplo, na frase "Folheei **uma** revista enquanto esperava o dentista.", se o sentido for **uma** revista **qualquer**, é um artigo indefinido; se o sentido for **apenas uma** revista (e não **duas** revistas), é um numeral.

8. Leia a frase a seguir.

O homem é, como dizem popularmente, "um fera".

a) Troque ideias com os colegas e o professor: Qual é o sentido e a classe gramatical da palavra **fera**, nesse contexto? E em qual gênero ela está empregada? Justifique sua resposta. Tem o sentido de "pessoa eficiente no que faz" e tem papel de substantivo, empregado no gênero masculino, pois está precedido do artigo **um**, também masculino.

b) Em qual das manchetes de jornal a seguir a palavra **fera** não pertence a essa mesma classe gramatical que na expressão em estudo no item anterior? Copie-a no caderno, justifique sua resposta e indique possíveis sinônimos para substituí-la no contexto.

Reprodução/Arquivo pessoal

Bella Simões, atleta brasiliense bicampeã mundial infantil de golfe aos 8 anos, com um de seus troféus, em 2021.

- Diretor de *A Bela e a Fera* prepara minissérie sobre Frank Sinatra

Disponível em: https://www.terra.com.br/diversao/entre-telas/diretor-de-a-bela-e-a-fera-prepara-minisserie-sobre-frank-sinatra,4c5afeda6840116b04ffb4686397b0e3pmmwahog.html#:~:text=O%20diretor%20Bill%20Condon%20(%22A,a%20gravadora%20Universal%20Music%20Group. Acesso em: 19 abr. 2023.

- Conheça Bella, a brasiliense de oito anos que é fera no golfe

Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/esportes/2021/10/4955774-conheca-bella-a-brasiliense-de-oito-anos-que-e-fera-no-golfe.html. Acesso em: 9 fev. 2022.

- Tem fera em números aí? Olimpíada de Matemática está com inscrições abertas para alunos do quarto e quinto ano

Disponível em: https://saopauloparacriancas.com.br/olimpiada-matematica-inscricao/. Acesso em: 9 fev. 2022.

Assim como os substantivos, conforme você pôde notar nas atividades anteriores, os adjetivos, os artigos e alguns numerais se flexionam em gênero e número.

O feminino dos **adjetivos** geralmente é formado do mesmo modo que o dos substantivos, isto é, com a troca de **-o** por **-a** ou com o acréscimo da vogal **-a** no final da palavra. Veja.

exclusivo – exclusiva   monótono – monótona   holandês – holandesa

Há adjetivos, porém, que têm uma só forma para o masculino e para o feminino. Observe.

ele é **fera** – ela é **fera**   manifestação **marginal** – movimento **marginal**

8. b) Na segunda manchete, "Conheça Bella, a brasiliense de oito anos que é fera no golfe", pois na expressão **é fera** a palavra **fera** é empregada como adjetivo, sinônimo de "competente", "conhecedora", "habilidosa".

Alguns adjetivos não seguem as regras anteriores quanto à formação do feminino. Veja estes exemplos:

europeu – europeia	judeu – judia	são – sã
chorão – chorona	mau – má	ateu – ateia
cristão – cristã	nu – nua	bom – boa

Quanto ao número, a flexão dos **adjetivos** é semelhante à dos substantivos. Observe.

poderoso **instrumento** – poderosos **instrumentos**   painel **azul** – painéis **azuis**

Os **artigos** concordam em gênero e número com os substantivos que acompanham. Assim, quando alguém diz "Anote **o**...", já se sabe que a palavra seguinte será um substantivo no singular e do gênero masculino.

Como os artigos variam de acordo com os substantivos a que se referem, temos: **o** mural, **os** murais, **uma** fachada, **umas** fachadas.

Os numerais **um** e **dois** e os que indicam centenas, a partir de **duzentos**, apresentam também forma feminina. Os demais cardinais são invariáveis em número. Os numerais ordinais apresentam forma masculina e forma feminina:

- O painel foi o **primeiro** do artista na cidade.
- A cidade não foi a **primeira** a receber um painel do artista.

Numerais cardinais como **milhão**, **bilhão**, **trilhão**, etc. admitem o plural (**milhões**, **bilhões**, **trilhões**, etc.). Os demais cardinais são invariáveis em número.

GRAU DOS ADJETIVOS

1. Releia este trecho do artigo que você estudou anteriormente:

> Há quem goste, há quem não; porém, duvido que se possa ficar inerte frente a um painel belíssimo do artista brasileiro **Eduardo Kobra**.

a) Identifique, no fragmento lido, a palavra que evidencia a opinião do autor do texto sobre o painel do artista mencionado. Essa opinião é positiva ou negativa? Justifique sua resposta.

b) Troque ideias com seus colegas e o professor e deduza: A partir de que outra palavra o termo identificado por você no item **a** foi formado? A que classe de palavras ela pertence?
A partir da palavra **belo**, adjetivo.

Mural *Let me be myself* [Deixe eu ser eu mesma], do artista Eduardo Kobra, retratando Anne Frank. Obra de 2016, em Amsterdã, na Holanda.

Na língua portuguesa, o adjetivo apresenta dois graus: o comparativo e o superlativo.

Comparativo

Ocorre quando o adjetivo destaca a qualidade de um ser em relação a outro. Pode ser:

- **de igualdade**: **tão** + adjetivo + **quanto**/**como**:
  O artista brasileiro é **tão** conhecido **quanto** o cineasta estadunidense.
- **de superioridade**: **mais** + adjetivo + (**do**) **que**:
  O mural é **mais** bonito **(do) que** a fachada cinza.
- **de inferioridade**: **menos** + adjetivo + (**do**) **que**:
  O mural é **menos** monótono **(do) que** a fachada cinza.

1. a) A palavra **belíssimo** evidencia uma opinião positiva, pois indica que o autor do texto considera o painel muito belo, isto é, muito bonito.

Grau dos adjetivos

Superlativo

Chame a atenção dos alunos para o fato de esses usos de **sabidão** e **fofinho** ressaltarem o ponto de vista do produtor do texto. Ajude-os a perceber que essas mesmas palavras, em outros contextos, poderiam ter sentidos diferentes, como ironia, desprezo, zelo, etc. Ressalte que, de acordo com a norma-padrão, a grafia correta é **superfofinho**, ou seja, o prefixo deve ser grafado com a palavra. Se considerar conveniente, comente com os alunos que há também a palavra **sabichão**, adjetivo e substantivo masculino que designa um grande sábio ou quem julga saber muito (pode ser empregado com sentido pejorativo).

Incentive os alunos a levantar de que modo as linguagens verbal e não verbal se unem para a construção dos sentidos da capa de cordel e do meme. Na capa de cordel, chame a atenção para a expressão corporal do macaco, sinalizando sua esperteza, como o sorriso e o coçar de cabeça. No meme, verifique se os alunos reconhecem a expressão ***happy birthday*** ("feliz aniversário", em inglês) e se eles notam o chapéu e a velinha de aniversário como sinais dessa data comemorativa e da aparente fofura do animal. Ressalte que os memes em geral apresentam uma linguagem mais informal, mais descontraída, o que pode justificar o fato de a seleção vocabular não ter o compromisso de seguir a norma-padrão.

Superlativo absoluto sintético

Alguns adjetivos formam o superlativo absoluto sintético, especialmente na linguagem informal, com o acréscimo do sufixo **-érrimo**, forjado por (falsa) analogia com formas cultas como **paupérrimo**: **lindérrimo**, **elegantérrimo**, **chiquérrimo**, etc. Essas formações, que são frequentes na linguagem coloquial, dão vivacidade ao texto, transmitindo uma ideia de exagero. Há também casos de superlativos prefixais, muito comuns nas linguagens formal e informal, como **superelegante**, **megadiscreto**, **hiperdifícil**, etc.

Se considerar conveniente, ressalte que, principalmente se empregados como adjetivos, certos substantivos também admitem superlativo absoluto sintético: **gatíssimo**, **estrelíssima**, etc.

Alguns dos adjetivos do quadro também podem formar superlativos absolutos sintéticos de forma regular: **boníssimo**, **grandíssimo**, **pequeníssimo**. Nem sempre essas formas regulares são intercambiáveis nas diversas situações de uso.

Superlativo

Ocorre quando o adjetivo destaca a qualidade de um ser isoladamente (**superlativo absoluto**) ou em relação a um conjunto ao qual o ser pertence (**superlativo relativo**).

O **superlativo absoluto** pode ser:

- **sintético**: expressa-se por uma só palavra: adjetivo + sufixo (**-íssimo**, **-imo**):

  O painel é **belíssimo**. O artista é **conhecidíssimo**.

- **analítico**: expressa-se com o auxílio de advérbios de intensidade: **muito**, **extremamente**, **bastante**, etc.:

  A fachada cinza é **muito** monótona. A arte é **extremamente** poderosa.

O **superlativo relativo** pode ser:

- **de superioridade**: **o/a** + **mais** + adjetivo + **de**:

  Esse artista é **o mais reverenciado do** Brasil.

- **de inferioridade**: **o/a** + **menos** + adjetivo + **de**:

  A artista é **a menos** conhecida **dos** três.

Observe a capa do cordel e o meme.

Reprodução/Guaipuan Vieira

Disponível em: https://memoriasdapoesiapopular.com.br/2020/05/14/poeta-guaipuan-vieira-capas-de-folhetos/#jp-carousel-18306. Acesso em: 16 mar. 2022.

Reprodução/www.memegenerator.net

Disponível em: https://memegenerator.net/instance/40754143/happy-birthday-panda-eu-sou-super-fofinho. Acesso em: 16 mar. 2022.

- No contexto, o que a palavra **sabidão** indica? E a palavra **fofinho**? **Sabidão** indica intensidade, isto é, um ser "muito sabido"; **fofinho**, por sua vez, tem uma conotação afetiva.

Os sufixos de aumentativo e de diminutivo são formadores de graus dos substantivos, conforme você aprendeu na unidade 2. Esses elementos também costumam ser usados na formação de adjetivos, como **sabidão** e **lindinho**, **bonitão** e **engraçadinho**.

Atenção! Os adjetivos **bom**, **mau**, **grande** e **pequeno** formam o comparativo e o superlativo de modo especial. Veja como:

Adjetivo	Comparativo de superioridade	Superlativo	
		Absoluto	Relativo
bom	melhor	ótimo	o melhor
mau	pior	péssimo	o pior
grande	maior	máximo	o maior
pequeno	menor	mínimo	o menor

1. b) Elas parecem ter interrompido o percurso e dado meia-volta, desistindo de conhecer a ilha. Os elementos não verbais que indicam essa alteração são, no primeiro quadrinho da linha, o posicionamento das pernas e das asas dos pássaros, indicando que eles frearam o movimento; no último quadrinho, elas estão se movimentando em sentido contrário, como se estivessem voltando.

Exercícios

4. A contração **das**, **de** + **as**. O artigo também se altera conforme as mudanças feitas nos itens **a** e **b** da atividade 3, pois, como acompanha o nome, passa a concordar com ele, por isso a palavra é modificada para **da** e **dos**.

Leia a tira a seguir, de Laerte, e responda às questões 1 a 5.

© Laerte/Acervo da cartunista

LAERTE. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 4 maio 2013. Folhinha.

1. Lola e Juju são as personagens principais da tira lida. Observe que os quadrinhos estão organizados em três linhas, uma abaixo da outra.

a) O que Lola e Juju fazem nos quadrinhos das duas primeiras linhas da história? Como elas parecem se sentir? Elas se aventuram para chegar à ilha indicada nas placas. Elas parecem estar empenhadas e animadas para conhecer o lugar.

b) Nos quadrinhos da última linha elas mudam seu comportamento. Qual é essa mudança? Identifique os elementos da linguagem não verbal do texto que contribuem para identificar tal alteração.

2. O texto verbal das placas também tem papel fundamental no texto. Observe que ele apresenta informações que se ampliam à medida que as personagens avançam.

a) Que locução adjetiva é empregada nas placas para caracterizar a ilha? Das flores.

b) Que adjetivos são empregados para caracterizar as flores? **Gigantes**, **carnívoras.**

3. Reescreva, no caderno, o texto da placa do penúltimo quadrinho, fazendo as alterações indicadas a seguir e as adequações necessárias.

a) Substitua a palavra **flores** pela palavra **vegetação**. Ilha da vegetação gigante carnívora.

b) Substitua a palavra **flores** pela palavra **seres**. Ilha dos seres gigantes carnívoros.

4. Além dos adjetivos e das locuções adjetivas identificados por você na questão 2, que outra palavra também se refere ao substantivo **flores** no contexto? Explique.

5. Considerando suas respostas às questões anteriores, conclua:

a) Que procedimentos utilizados pela cartunista produzem o suspense observado na tira?

b) Qual dos adjetivos é determinante para a mudança de atitude das personagens? Justifique sua resposta.

5. a) O uso de **Cuidado** em todas as placas e a ampliação progressiva de informações sobre a ilha, feita por meio do emprego de adjetivos e de uma locução adjetiva.

5. b) O adjetivo **carnívoras**, pois ele indica que as flores comem carne e, portanto, os pássaros podem se tornar presas delas.

6. a) Espera-se que os alunos observem que, no primeiro quadrinho, a fala sinaliza o ponto de vista do administrador ou dono do rancho: o ladrão não levou os cavalos, que são os animais que representam valor econômico. No segundo quadrinho, a fala do cavalo expressa o ponto de vista dos animais, que se perceberam prejudicados pelo roubo, já que o ladrão levou as ferraduras e as selas (que protegem o corpo dos cavalos) e a alfafa (a comida desses animais).

6. Leia a tira a seguir e observe o emprego dos artigos.

Não escreva no livro.

© Fernando Gonsales/ Acervo do cartunista

GONSALES, Fernando. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 18 abr. 2012.

7. a) Homenagear os professores por ocasião do Dia do Professor e, ao mesmo tempo, valorizar socialmente essa profissão. A justificativa dada é que o futuro desejado depende do que ocorre na sala de aula, ou seja, ao menos em parte, depende desse profissional.

a) Duas falas na tira representam pontos de vista diferentes sobre o roubo. O contraste entre esses pontos de vista provoca o humor ao quebrar a expectativa do leitor. Explique isso no caderno.

b) Qual é o único artigo indefinido empregado na tira? E quais são os artigos definidos?
um (ladrão) / **o** (no rancho), **as** (ferraduras, selas), **a** (alfafa)

c) Considerando quem são os interlocutores e o local onde eles estão, justifique: Por que houve vários empregos de artigos definidos e apenas um emprego de artigo indefinido?
O rancho, as ferraduras, as selas e a alfafa são elementos próprios do universo do rancheiro e dos animais. Já quanto ao ladrão, não se sabe quem é ele; daí o emprego do artigo indefinido.

7. Agora, observe o cartaz.

a) Considerando que essa propaganda foi publicada em 9 de outubro, qual é sua finalidade? Que justificativa para ela é indicada no cartaz?

b) O que justifica, nos enunciados principais, o emprego dos artigos definidos: "**o** professor", "**o** futuro", "**a** gente", "n**a** sala de aula"?

c) O substantivo **professor**, acompanhado do artigo definido **o**, apresenta, na propaganda, um sentido particular e específico ou um sentido genérico?

d) Como você justifica o sentido produzido na expressão **o professor**, na propaganda? Dê outros exemplos.

7. b) Eles se referem a elementos específicos e/ou próprios do universo escolar.
c) Um sentido genérico, ou seja, refere-se a todos os professores.

Reprodução/Todos Pela Educação

Propaganda veiculada em *ISTOÉ*. São Paulo: Editora Três, ed. 2290, out. 2013.

Neste trecho do folheto de cordel *As proezas de João Grilo*, João Grilo responde à primeira de várias perguntas que lhe são feitas por um sultão. Leia-o e responda às questões 8 a 11.

[...]
João Grilo disse: estou pronto
pode dizer a primeira,
se acaso eu sair-me bem
venha a segunda e a terceira
venha a quarta e a quinta
talvez o Grilo não minta
diga até a derradeira.

Perguntou: qual o animal
que mostra mais rapidez,
que anda de quatro pés
de manhã, por sua vez
ao meio-dia com dois
passando disto depois,
à tardinha anda com três?

O Grilo disse: é o homem
que se arrasta pelo chão
no tempo que engatinha,
depois toma posição
anda em pé e bem seguro,
mas quando fica maduro
faz três pés com o bastão.
[...]

LIMA, João Ferreira de. As proezas de João Grilo. *In*: *Antologia de folhetos de cordel*: amor, história e luta. São Paulo: Moderna, 2005. p. 103-104.

7. d) Apesar de ter sido empregado o artigo definido **o** antes de **professor**, o sentido final da expressão é generalizante, porque o substantivo **professor**, no contexto da propaganda, designa não apenas um professor em particular, mas também a profissão de um grupo de pessoas. O mesmo ocorre em frases como "O motorista tem de ter muita paciência no trânsito de hoje", "O jovem sai da faculdade e não encontra trabalho", "A mulher ganha igual ao homem no Brasil?", etc.

10. Os numerais **quatro**, **dois** e **três**. São numerais cardinais. Os numerais **quatro** e **três** são invariáveis quanto a gênero e número. Já o numeral **dois** flexiona-se em gênero e, no contexto, está no masculino (concordando com o referente subentendido, "pés"). Indicam a quantidade de pés do animal descrito na adivinhação.

8. Para responder à pergunta que lhe é feita, João Grilo precisa identificar a vida de que animal é possível relacionar com os períodos do dia indicados na pergunta (manhã, meio-dia, tardinha). Que animal é esse? E, ao justificar sua resposta, que relação ele estabelece entre a vida desse animal e cada período do dia? O animal é o homem, o ser humano. A primeira infância corresponde à manhã, a maturidade ao meio-dia e a velhice à tardinha.

9. Na primeira estrofe foram empregados numerais. Identifique-os e indique a classificação deles quanto ao gênero, número e tipo (cardinal, ordinal, multiplicativo ou fracionário). **Primeira**, **segunda**, **terceira**, **quarta** e **quinta**. São numerais ordinais e estão no feminino e no singular.

a) Todos esses numerais se referem a um mesmo substantivo, subentendido no trecho. Deduza: Qual é ele? O substantivo **pergunta**.

b) Encontre um adjetivo empregado nessa mesma estrofe que também se refere ao nome indicado por você no item **b** e explique o sentido dele no contexto. O adjetivo **derradeira**, que no contexto tem o sentido de "última pergunta", "pergunta final".

10. Na segunda estrofe também foram empregados numerais. Identifique-os e indique a classificação deles quanto ao gênero, número e tipo (cardinal, ordinal, multiplicativo ou fracionário). O que os numerais indicam nessa estrofe?

11. Na terceira estrofe, João Grilo responde à pergunta. Troque ideias com os colegas e o professor e explique o sentido do artigo definido **o** na expressão **o homem**. Retome a discussão da questão 7: assim como em **o professor** na propaganda analisada anteriormente, **o homem** no contexto do cordel tem o sentido genérico, designando "a humanidade", "todas as pessoas".

SEMÂNTICA E DISCURSO

Este texto faz parte de uma campanha desenvolvida em Portugal com o objetivo de reduzir os efeitos do uso de mochilas inadequadas. Leia-o.

Reprodução/Arquivo da editora

6 DICAS para escolher a mochila escolar. Disponível em: https://cdn.maemequer.pt/wp-content/uploads/2016/09/6-dicas-para-escolher-a-mochila-escolar-01.jpg. Acesso em: 9 fev. 2022.

Semântica e discurso

BNCC

Competências gerais: 1, 8
Competência específica de Linguagens: 1
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 3
Habilidades: EF06LP04, EF06LP06

Aproveite a leitura do texto para conversar com os alunos sobre como escolhem suas mochilas, questionando-os sobre os critérios utilizados: a aparência ou a saúde? O que eles mais consideram no momento de fazer a própria escolha?

Explique, também, como é importante prestar atenção no modo como carregam a mochila e o peso dela. Se considerar conveniente, observe as indicações de especialistas nestes *sites*:

- https://sbot.org.br/sbot-alerta-sobre-peso-de-mochilas-e-postura-adequada-no-ensino-remoto/.
- https://comunicacao.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=12381.
  Acesso em: 21 mar. 2022.

Atividade 4

Chame a atenção dos alunos para os tipos de adjetivo empregados nas respostas: os que modificam o substantivo de maneira mais objetiva (**grande**, **pequena**, **cara**, **barata**, etc. – e que, ainda assim, podem ser relativos) ou de maneira mais subjetiva (**descolada**, **bonita**, **moderna**, etc.).

Atividade 6

Comente com os alunos que se trata de um exemplo de variação linguística, relacionado à origem geográfica dos falantes: o português usado em Portugal é diferente do português usado no Brasil, havendo estudiosos que os tratam como línguas diferentes.

1. d) Espera-se que os alunos observem que as dicas são numeradas e que as três imagens do texto foram organizadas próximas de dicas que elas procuram ajudar a esclarecer; assim, a imagem no alto, à esquerda, apenas com as costas da mochila, procura chamar a atenção para as alças e o cinto, mencionados nas dicas 1 a 3; a imagem à direita, com uma pessoa carregando a mochila em suas costas, ajuda a compreender a dica 4, que fala sobre a relação de tamanho da mochila e das costas de quem a carrega; já a imagem na parte inferior, à esquerda, apresenta uma mochila sobre a balança, fazendo referência à dica 6, ao lado.

1. Sobre o texto da campanha, responda no caderno às questões a seguir.

a) Qual é sua finalidade principal? Orientar os leitores sobre quais mochilas escolares são mais adequadas.

b) Na elaboração das dicas, parece ter sido levado em conta qual critério para a escolha das mochilas: saúde de quem carrega a mochila ou aparência da mochila? Explique.

c) A quem ele se dirige? **1. b)** A saúde de quem carrega a mochila, pois os critérios das dicas são voltados para a melhor adaptação da mochila ao corpo humano.

d) Observe a disposição da linguagem verbal e não verbal no texto: Houve a preocupação de agrupar as dicas e as imagens de modo coerente? Explique.

e) Quais das opções a seguir informa as características desse texto? Copie no caderno a opção correta.

1. c) À população em geral, principalmente a pais ou responsáveis por estudantes e a jovens que carregam mochilas.

- Descreve os modos de usar uma mochila.
- x Apresenta indicações úteis para se escolher uma mochila.
- Informa sobre a utilidade da mochila para os estudantes.
- Conta uma história sobre a mochila por meio de imagens e palavras.

Reprodução/Arquivo da editora

2. O texto se organiza a partir de um substantivo empregado em muitos enunciados, acompanhado de diferentes determinantes.

a) Qual é esse substantivo? Mochila.

b) Qual é o determinante que acompanha esse substantivo ao longo do texto, incluindo o título? A qual classe de palavras esse determinante pertence? Que sentido ele acrescenta ao substantivo? Trata-se do artigo definido **a**. No contexto, é usado para generalizar o substantivo, referindo-se às mochilas escolares em geral.

c) No título, há outro determinante, além do que se repete ao longo do texto. Classifique-o e justifique seu uso, tendo em vista o papel principal dessa classe de palavras em relação aos substantivos. Trata-se do adjetivo **escolar**. Seu uso restringe o sentido do substantivo **mochila**, limitando-a às mochilas utilizadas por crianças e jovens para carregar materiais relacionados à escola.

3. De acordo com as seis dicas dadas no texto, como deve ser a mochila escolar quanto:

a) às alças? **3. a)** As alças devem ser largas, almofadadas e ajustáveis.

b) ao cinto e às costas? **3. b)** O cinto deve ser ajustável; as costas devem ser almofadadas e o mais próximo possível das costas da criança/do adolescente.

c) ao peso? **3. c)** Quando carregada, deve ser no máximo 10% do peso da criança.

4. Como deve ser a mochila escolar, na sua opinião? Saliente os aspectos que você considera mais importantes na escolha da mochila. Resposta pessoal.

5. O texto utiliza também numerais na sua construção.

a) No título, o que o número escrito em algarismo arábico indica? Qual substantivo esse número modifica? Quantas dicas serão dadas. Modifica o substantivo **dicas**.

b) Reescreva a dica 6, utilizando um numeral fracionário sem alterar a informação original. O peso da mochila carregada com o material não deve ultrapassar um décimo do peso corporal.

6. Embora não apresente dificuldades para ser compreendido no Brasil, esse texto contém expressões mais empregadas no português de Portugal. Observe este trecho:

- Na altura de arrumar os livros, o material escolar mais pesado deve ficar junto à coluna.

a) Identifique no trecho a expressão que provavelmente não seria usada no português brasileiro. "Na altura de arrumar os livros".

b) Reescreva a expressão identificada no item anterior de modo que fique mais próxima do que se costuma dizer no português brasileiro. "No momento de arrumar os livros".

O DIÁRIO PESSOAL: CONSTRUÇÃO E RECURSOS EXPRESSIVOS

No início deste capítulo, você leu um trecho do livro intitulado *O diário de Myriam,* de Myriam Rawick. Releia-o, se necessário, para responder às questões a seguir.

1. A respeito do diário, responda no caderno.

a) Para quem o autor de um diário escreve? **1. a)** Sugerimos abrir a discussão com a turma. Em princípio, o autor de um diário sempre escreve para si mesmo e, apenas eventualmente, outras pessoas leem o que foi escrito, a não ser que o autor tenha a intenção de publicar o diário no futuro.

b) Com que finalidade uma pessoa escreve um diário? Geralmente, escreve como uma forma de registrar os fatos que estão ocorrendo no dia a dia.

c) Qual é o suporte ou o meio de circulação de um diário? O suporte do diário costuma ser um caderno apropriado para esse fim. A circulação do diário é restrita, já que o autor escreve para si mesmo. Contudo, se for publicado, o diário poderá circular em livros e parte dele poderá ser publicada em revistas, blogues da internet, etc.

2. A respeito das duas páginas lidas de *O diário de Myriam*, responda no caderno.

a) Quanto tempo se passou entre um registro no diário e outro? 7 dias.

b) É necessário que o autor do diário faça registros diariamente? Não é necessário; o autor faz registros quando quiser ou tiver um assunto novo para relatar.

c) O tamanho e o formato de cada uma dessas páginas seguem algum padrão? Não. O tamanho varia e não há um formato ou uma estrutura fixa.

d) Qual é o assunto abordado na parte lida do diário? Os acontecimentos diários que envolviam a guerra em Alepo, na Síria.

3. O diário pode ou não ser dirigido a alguém, que pode ser real ou fictício (por exemplo, "Querido diário"). A palavra ou expressão que nomeia esse ser é o **vocativo**. Além do vocativo, um diário pode ou não conter assinatura de quem o escreve.

a) Na página do diário em estudo, a autora se dirige a alguém? Não.

b) Myriam assina seu diário? Não.

4. É comum haver no diário descrições de objetos, de pessoas ou de acontecimentos. Existem sequências descritivas nas páginas lidas? Em caso positivo, justifique com exemplos. Sim, há a descrição do motorista de táxi e das ruas bloqueadas de Alepo.

5. A linguagem do diário geralmente é livre, simples, informal, podendo apresentar gírias, abreviaturas, rupturas, etc.

a) Por que a linguagem do diário costuma ser dessa forma? **5. a)** Como é um texto que serve como registro particular dos acontecimentos, e não para ser publicado, o autor não tem preocupação de empregar uma linguagem adequada a determinado público ou veículo; daí a linguagem ser mais livre e espontânea.

b) As páginas de *O diário de Myriam* apresentam uma linguagem com esse perfil? Na sua opinião, por que isso acontece? A linguagem é simples, mas segue um padrão próprio das publicações. Isso provavelmente ocorre porque o texto, além de ser traduzido para o português, passou por revisão na editora.

6. Observe os verbos e pronomes empregados no texto.

a) Em que tempo estão, predominantemente, as formas verbais? O que justifica o emprego desse tempo verbal? Predomina o passado (pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo), porque são fatos que no momento da escrita já haviam ocorrido naquele dia.

b) Em que pessoa estão os verbos e pronomes, predominantemente: na 1ª pessoa ou na 3ª pessoa? Comprove sua resposta com alguns exemplos. Predominantemente na 1ª pessoa: entendi, ouvi, nossa, me buscar, me disse, meu, passamos, etc.

Produção de texto

O diário pessoal: construção e recursos expressivos

BNCC

Competência geral: 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3
Habilidade: EF69LP47

Atividade 6

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, provavelmente foram iniciados os estudos sobre as classes de palavras verbo e pronome, de acordo com o que solicitam as habilidades EF03LP08, EF04LP06, EF05LP05 e EF05LP06. Caso perceba que seus alunos não conhecem esses conceitos ou se notar que têm dificuldade para identificar verbos e pronomes, ajude-os relembrando brevemente o que são essas classes de palavras e como são empregadas nos textos. Ainda neste volume há também estudos propostos sobre elas, em que será possível aprofundar esses conhecimentos iniciais.

Se necessário, lembre aos alunos quais são as pessoas do discurso (1ª pessoa: aquele(s) que falam; 2ª pessoa: aquele(s) com quem se fala; 3ª pessoa: aquele(s) ou aquilo de que se fala).

Atividade 7

Retome com os alunos o discurso direto, chamando a atenção para o papel do verbo *dicendi* e dos dois-pontos como meio de introduzir a fala da professora, assim como para o papel das aspas como forma de delimitar a fala da professora para que ela não se confunda com a fala da autora do diário pessoal.

Atividade 8

Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as principais características do diário pessoal. Comente com os alunos que os tempos verbais mais empregados costumam ser o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, uma vez que, quando registrados, os fatos geralmente já aconteceram. Porém às vezes também podem estar no presente quando os fatos ainda estão acontecendo.

Agora é a sua vez

Diário pessoal

BNCC

Competências gerais: 3, 4
Competências específicas de Linguagens: 3, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 5
Habilidades: EF69LP07, EF69LP44, EF69LP47, EF69LP51, EF69LP56, EF67LP30, EF67LP32, EF67LP33, EF67LP37

Os diários pessoais como documentos históricos

Um diário pessoal pode se tornar um documento de grande valor histórico por registrar o dia a dia de uma pessoa que viveu uma época de guerra, de fome, de conflitos sociais, etc. É o caso, por exemplo, de *O diário de Anne Frank*, um amargo testemunho da Segunda Guerra Mundial. Anne Frank era judia e, nessa época, viveu escondida com sua família, durante dois anos, no sótão de um prédio, em Amsterdã, Holanda. Descobertos pela Gestapo (polícia secreta alemã), todos foram mortos, com exceção do pai, que, após a guerra, publicou o diário da filha. Em 1994, foi publicado *O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra*. Sua autora, outra menina, Zlata Filipovic, também narra os horrores da guerra, dessa vez na Bósnia.

7. Releia o último parágrafo do texto. Em certo trecho, a autora do diário pessoal reproduz uma fala da professora.

a) Que expressão é empregada para introduzir a fala da professora? Ela disse.

b) Que sinal de pontuação é empregado para introduzir essa fala? Dois-pontos.

c) Que sinal de pontuação é usado para demarcar a fala da professora? A fala é demarcada com aspas.

8. Organize-se com alguns colegas para resumir as características básicas do diário pessoal. Para isso, copiem o quadro a seguir no caderno e respondam às questões de acordo com o que perceberam das páginas do diário pessoal em estudo e de outros conhecidos.

Diário pessoal: construção e recursos expressivos	
Quem são os interlocutores do diário? Em princípio, o autor do diário pessoal escreve para si mesmo.	
Qual é o objetivo do diário? Relatar e documentar os fatos que ocorrem no cotidiano.	
Que temas são abordados no diário? Fatos do cotidiano ou impressões produzidas por eles, pensamentos, observações, opiniões, ideias, sentimentos, segredos, etc.	
Por onde ele circula? O diário é escrito em um caderno destinado a esse fim; logo sua circulação é restrita. Excepcionalmente, pode ser publicado em livros, revistas e *sites* ou blogues da internet.	
Como o diário se estrutura? Não há uma estrutura fixa para o diário, mas em geral se inicia com a data do relato. Em seguida, passa-se ao assunto central do relato. Pode ou não haver vocativo e assinatura.	
Como é a linguagem do diário? A linguagem costuma ser livre, espontânea e informal.	
Em que tempo são empregados os verbos, predominantemente? Nos tempos do passado (pretéritos perfeito e imperfeito do indicativo ou mesmo do subjuntivo).	
Que pessoa do discurso predomina nos verbos e nos pronomes? 1ª pessoa.	

DIÁRIO PESSOAL

Prepare-se para escrever uma ou mais páginas de diário pessoal. Como os textos desse gênero costumam ser pessoais e íntimos, decida se você quer compartilhar seu texto. Em caso positivo, você poderá fazê-lo com um colega da turma com quem tenha mais intimidade, de modo que um leia o do outro. Ou poderá também compartilhar com toda a turma.

Rido/Shutterstock

Planejamento do texto

- Como sugestão, escolha uma semana para registrar os acontecimentos do dia.
- Anote, durante essa semana de observação, as situações que vivenciar, os detalhes que chamarem sua atenção, as memórias e os sonhos de futuro que passarem por sua cabeça. O que pode ser importante depende de como afeta você.
- Lembre-se de que, no diário, você é o autor do texto e participa do episódio a ser registrado.
- Decida a quem será dirigido o registro feito no diário. Lembre-se de que costuma haver um vocativo nos diários sinalizando a quem essas anotações se dirigem.

Escrita

- Escreva sobre os episódios escolhidos.
- No alto da página, escreva o nome da cidade em que está e a data.
- Situe os fatos no tempo e no espaço: quando e onde aconteceram, qual era a situação, o que ocorreu de especial.
- Os verbos e pronomes deverão estar predominantemente na 1ª pessoa do singular ou do plural.
- Empregue trechos descritivos para caracterizar o local, as pessoas e os fatos.
- Utilize uma linguagem espontânea, pessoal e subjetiva.
- Use uma linguagem adequada ao diário e, eventualmente, ao perfil de seus leitores.
- Empregue pronomes como meio de evitar repetições e garantir a coesão do texto.

Revisão e reescrita

Antes de fazer a versão final de sua página de diário pessoal, releia-a, verificando se apresenta os elementos próprios do gênero. Assim, observe:

- O local e a data estão indicados no alto da página?
- Você, o(a) autor(a) do diário, é o(a) protagonista?
- O relato diz respeito a um momento marcante no período de observação?
- Há trechos descritivos?
- A linguagem é espontânea, pessoal e subjetiva?
- Para dar conta de fatos passados, os verbos foram empregados no passado?
- O texto consegue traduzir suas impressões a respeito do que marcou você nesses momentos de observação?

- Guarde a versão final de seu texto caso queira publicá-la e compartilhá-la com a comunidade no evento **Preconceito: Tô fora!**

Planejamento do texto

Leia as orientações desta etapa com os alunos, perguntando a cada item se ficaram com alguma dúvida. Depois, retome com eles o quadro feito na atividade 8 da subseção "O diário pessoal: construção e recursos expressivos", com as características do gênero diário. Peça a eles que releiam o quadro pensando na produção que estão planejando. Incentive os alunos a observar o cotidiano com outro olhar, não como algo a que não prestam mais atenção, e sim como um momento conhecido que pode surpreender, seja pela observação de detalhes a que não se costuma dar atenção (como as cores dos fios dos fones de ouvido das pessoas ao redor), seja pelos elementos imprevistos (como a chuva inesperada e o alvoroço que ela causa), etc. Quanto a quem será dirigido o registro do diário, ajude os alunos a perceber que não necessariamente um diário é dirigido a uma pessoa física, é mais um modo de organizar os pensamentos a serem anotados; ressalte que, muitas vezes, o próprio diário é o interlocutor sinalizado no vocativo; não se trata necessariamente de um leitor real, já que um diário pode ser feito apenas para ser lido por quem o registra.

Escrita

Circule pela sala de aula e observe se os alunos estão conseguindo construir o texto. Ajude-os com o processo de escrita, orientando-os para estruturarem a página do diário, incluindo data, eventualmente vocativo, e desenvolvendo o corpo do diário com o relato dos fatos. Peça que incluam algumas sequências descritivas.

Se houver diálogos, observe se o emprego do discurso direto está adequado, levando em conta o emprego dos verbos *dicendi*, do travessão ou de aspas como meio de delimitação das falas.

Revisão e reescrita

Peça aos alunos que troquem as produções com um colega, se quiserem compartilhá-las, e façam correções e sugestões de melhoria com base nos tópicos relacionados nesta etapa. Instrua-os a observar a pontuação, a ortografia e a acentuação.

Solicite que observem se a sequência das cenas prende a atenção do leitor. Depois que eles tiverem feito as correções necessárias, recolha as produções para fazer a leitura delas e conversar com os alunos.

Capítulo 2

A descoberta

Para conhecer a proposta pedagógica deste capítulo, consulte as **Orientações específicas** do Manual do Professor.

Leitura de *Cartas para minha avó*, de Djamila Ribeiro

BNCC

Competência geral: 3
Competências específicas de Linguagens: 2, 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 9
Habilidade: EF69LP44

O texto proposto para leitura tem um tom memorialístico, pois a professora e filósofa Djamila Ribeiro o escreveu como carta dirigida a sua avó Antônia. Nessa carta, a professora revisita sua infância e adolescência e comenta situações de discriminação étnica, entre outras. Nesse tom de recordação, em uma linguagem objetiva e afetuosa, a carta transcrita possibilita uma reflexão sobre as brincadeiras da infância, a relação com o outro, assim como a percepção de problemas que podem existir ali, mas que, na infância, nem sempre são bem compreendidos, só depois, muitas vezes, é que percebemos as dificuldades das relações humanas aí já insinuadas. Portanto, a leitura possibilita a fruição de um texto bem escrito e delicado, a identificação das características de uma carta pessoal, assim como a discussão sobre discriminação étnica, entre outras.

Antes de iniciar a leitura do texto, pergunte aos alunos se já receberam ou leram cartas. Em caso positivo, pergunte de quem eram essas cartas, qual era o assunto delas, como era a linguagem, etc. Algumas famílias ainda têm o hábito de guardar cartas de parentes ou de antepassados. Pergunte se os pais deles têm cartas guardadas e de quem são.

Pergunte se eles já escreveram cartas ou se fazem uso de algum outro gênero para se comunicar com pessoas distantes. Aproveite para comentar a importância que as cartas tiveram no passado quando não havia meios eletrônicos nem telefone para a comunicação. Comente também sobre o telegrama, como é feito e os tipos existentes, e compare-o aos meios eletrônicos da atualidade.

Capítulo 2

A descoberta

Neste capítulo você vai:

- ler e produzir carta pessoal;
- discutir as diferentes formas de manifestação do racismo;
- refletir sobre o papel dos diferentes tipos de pronomes nos textos;
- relembrar a classificação das palavras de acordo com a posição da sílaba tônica;
- identificar o uso das diversas linguagens na construção de textos variados.

Na infância, descobrimos muitas coisas maravilhosas sobre o mundo. Mas, às vezes, descobrimos também que a convivência com outras pessoas pode ser muito difícil, principalmente quando essas relações são marcadas por preconceitos. Preconceitos relacionados a cor da pele, nível social, origem da pessoa. É justo uma pessoa ser discriminada apenas por ser, em algum aspecto, diferente de outra?

Leia o texto transcrito a seguir, no qual a autora conta uma situação de discriminação racial vivida por ela quando criança.

Robert Kneschke/Shutterstock

Crianças brincando de cabo de guerra em um parque.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação de repertório para o aluno, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Cartas para minha avó

[...]

Não sei quase nada da sua infância, vó, e adoraria saber mais. Do meu lado, posso dizer que não foi fácil ser uma menina preta em um bairro majoritariamente branco. Nossa família era a única negra do prédio. Meu pai e outros colegas haviam ganhado um dinheiro em um bolão da Loteria Esportiva e foi com a parte dele que conseguiu dar entrada no apartamento térreo da praça Coronel Fernando Prestes, entre os canais 4 e 5 em Santos. Nosso apartamento era próprio, apesar das muitas prestações da Caixa Econômica Federal que ainda precisavam ser pagas.

Foram várias as vezes em que meus irmãos e eu fomos acusados de algo que não havíamos feito ou sofrido violências que nem sequer sabíamos nominar. Lembro de uma em especial, quando eu tinha seis anos de idade. Eu brincava com as vizinhas na escadaria do prédio, bem ao lado do nosso apartamento. Enquanto a gente combinava a brincadeira, uma das meninas brancas questionou:

“Mas se Djamila é preta, ela não pode brincar com a gente, pode?”

“Ih, é verdade! Você não pode ser mãe da nossa boneca.”

Eu não retruquei, tinha só seis anos de idade. Por mais que me incomodasse muito não poder brincar com elas, o que elas diziam parecia fazer certo sentido. Minha mãe era negra, meu pai era negro, meus avós eram negros, eu e meus irmãos também. Na minha cabeça de criança, aquelas palavras foram cortantes, mas lógicas.

cortante: que corta, machuca.
majoritariamente: em sua maioria, na maior parte.
nominar: dar nome.

Meu pai, que tinha escutado tudo, dias depois chegou do trabalho com um presente para Dara e para mim. Nós tínhamos o hábito de esperá-lo no portão do prédio e, assim que ele dobrava a esquina, a gente corria fazendo aviãozinho com os braços para pular no colo dele. Neste dia, porém, estávamos em casa. Quando abri a caixa e vi a pequena boneca marrom, um mundo pareceu se abrir. Lembro até hoje do cheiro dela e da minha alegria em me exibir pelo prédio. De pegar um lençol velho, estender embaixo da escadaria e começar a montar a minha casinha, com a boneca que poderia ser a minha filha. Anos mais tarde fui entender a magnitude do gesto do meu pai. Imagino o quanto lhe deve ter doído escutar as palavras daquelas meninas, quantas memórias podem ter sido acionadas. Sem falar no quanto ele deve ter andado para encontrar, em 1986, bonecas que se parecessem com suas filhas.

[...]

RIBEIRO, Djamila. *Cartas para minha avó.* São Paulo: Companhia das Letras, 2021. p. 20-21.

Estudo do texto

Compreensão e interpretação

BNCC

Competências gerais: 1, 3, 4, 9
Competências específicas de Linguagens: 3, 4, 5
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 7
Habilidades: EF69LP44, EF67LP23

A leitura que abre o capítulo é uma carta do livro *Cartas para minha avó*, de Djamila Ribeiro. Pergunte novamente aos alunos se eles já escreveram ou receberam alguma carta e como foi essa experiência: se a enviaram ou a receberam pelo correio ou por outro meio; se escrever carta é diferente de enviar uma mensagem por um aplicativo e por quê, etc.

Ao conversar com eles, crie uma atmosfera agradável, em que todos se sintam à vontade para compartilhar suas ideias, e procure ajudar a turma a organizar as falas de maneira que todos sejam ouvidos e possam se expressar respeitando os turnos de fala.

Atividade 1, item b

Explique aos alunos que racismo "é uma ideologia (ou sistema de ideias) que se baseia em uma falsa hierarquia entre os grupos raciais, estabelecendo noções de superioridade a uns e de inferioridade a outros" (disponível em: https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2021/10/12/existe-diferenca-entre-preconceito-e-racismo-entenda-os-termos.htm?cmpid=copiaecola&cmpid=copiaecola; acesso em: 25 mar. 2022). O próximo capítulo apresentará mais reflexões sobre esse tema.

Atividade 4

Depois que os alunos chegarem à resposta, comente com eles que, embora seja compreensível a aparente lógica das crianças naquele contexto, sabe-se que, pela miscigenação, pela adoção, por exemplo, é possível pais e filhos terem características físicas diferentes.

Sugestão para o professor

Para conhecer sugestões de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

---

6. a) Respostas pessoais. Espera-se que os alunos percebam que se dirigir à avó, mulher negra como a autora, e abordar o tema do racismo significa rever parte de sua história pessoal e a história de sua própria família, que, como ela afirma, viveu muitas histórias de discriminação racial.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto lido é parte da obra *Cartas para minha avó*, de Djamila Ribeiro. Em relação ao primeiro parágrafo, responda.

a) A quem a autora se dirige no texto? Que palavra ou expressão empregada confirma sua resposta?
A autora dirige-se à avó dela, o que pode ser percebido pelo uso da palavra **vó**.

b) Qual é o tema central do texto, abordado nesse parágrafo?
O tema central é o racismo.

2. O texto fala da condição social da família da autora durante a infância dela. Qual era essa condição e qual fato a alterou parcialmente? Qual consequência essa alteração trouxe para o relacionamento social da família?

2. Era uma família com poucos recursos financeiros e, então, o pai ganhou, com alguns colegas, um dinheiro em um bolão da Loteria Esportiva, e com esse dinheiro deu entrada em um apartamento em Santos. Ao irem morar nesse prédio, onde residiam apenas pessoas brancas, eles passaram a sofrer discriminação racial.

3. A autora relata que ela e os irmãos foram vítimas de violências. Ela parece referir-se a quais violências? Qual é o exemplo que ela cita dessas violências?

3. A autora parece referir-se às violências provocadas pelo racismo, pela discriminação por serem negros, o que pode ser comprovado pelo trecho "Foram várias as vezes em que meus irmãos e eu fomos acusados de algo que não havíamos feito ou sofrido violências que nem sequer sabíamos nominar".
O exemplo de ser impedida, pelas colegas do prédio, de participar de uma brincadeira com bonecas por ser negra.

4. Segundo a autora, as palavras de uma das meninas foram "cortantes, mas lógicas". Por que ela achou que essas palavras foram lógicas? Como a autora deve ter se sentido com o que ouviu?
Porque ela era negra e as bonecas eram brancas; logo, aparentemente havia certa lógica nas palavras da menina. Deve ter se sentido excluída, discriminada.

5. Releia o trecho a seguir observando a frase destacada.

> Quando abri a caixa e vi a pequena boneca marrom, **um mundo pareceu se abrir**. [...] Anos mais tarde fui entender a magnitude do gesto do meu pai.

a) Interprete o sentido da frase em destaque.

5. a) Espera-se que os alunos respondam que ela descobriu que existiam bonecas negras, e isso foi muito importante para ela, porque, com esse brinquedo, ela também poderia brincar de mãe e filha, como faziam as amigas.

b) Na continuação do texto, ela diz que imagina quanto o pai deve ter sofrido ao ouvir as palavras das meninas. Levante hipóteses para esse sofrimento do pai dela. Porque ele constatou que a filha, tão nova, já estava sendo vítima de discriminação racial.

6. A autora do texto vem se destacando no país atualmente como defensora dos direitos das mulheres e da população negra. Compartilhe com os colegas, aguardando sua vez de falar:

a) Para você, escrever cartas para a avó pode contribuir para os objetivos de sua luta? Por quê?

b) Em sua opinião, o trabalho de Djamila Ribeiro, assim como de outras pessoas que defendem as mesmas causas, contribui para que a população negra e, principalmente, as mulheres negras sintam-se representadas na sociedade e lutem por seus direitos?

6. b) Respostas pessoais. Espera-se que os alunos percebam que sim, que o trabalho dessas pessoas traz visibilidade às questões enfrentadas pela população negra e promove a busca por seus direitos; e também que percebam a importância da luta contra o racismo e a discriminação e da mudança de comportamento na sociedade, que passa a não mais admitir situações como as vivenciadas na infância por Djamila Ribeiro.

Djamila Ribeiro, em 2021.

Nelson Almeida/AFP

Djamila Tais Ribeiro dos Santos (1980-) nasceu em Santos. É mestra em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), colunista do jornal *Folha de S.Paulo* e uma das principais vozes do país em defesa das mulheres e dos negros. É autora dos livros *Lugar de fala, Quem tem medo do feminismo negro?* e *Pequeno Manual Antirracista*, este último vencedor do prêmio Jabuti.

2. c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que a palavra **magnitude** é bem mais expressiva do que as outras.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia: "Não sei quase nada da sua infância, vó, e adoraria saber mais.".
   a) Em vez de empregar a forma **avó**, a autora empregou **vó**. O que esse emprego parece expressar? A forma **vó** parece expressar afetividade com a avó.
   b) Por que essa palavra foi empregada entre vírgulas? Porque a autora está interpelando ou chamando a avó.
2. Releia: "Anos mais tarde fui entender a magnitude do gesto do meu pai.".
   a) Qual é o sentido da palavra **magnitude** no contexto? Grandeza, importância.
   b) Reescreva o trecho, empregando uma das palavras indicadas no item **a**. Anos mais tarde fui entender a **grandeza** do gesto do meu pai./Anos mais tarde fui entender a **importância** do gesto do meu pai.
   c) Compare o efeito expressivo dessas palavras e responda no caderno: Na sua opinião, qual palavra parece mais forte e expressiva no trecho?

Tori20/Shutterstock

3. Em um texto, a repetição de palavras pode ser desnecessária e até prejudicial. Contudo, muitas vezes, ela pode ser intencional e produzir sentidos especiais. Observe este trecho do texto:

> Eu não retruquei, tinha só seis anos de idade. Por mais que me incomodasse muito não poder brincar com elas, o que elas diziam parecia fazer certo sentido. Minha mãe era negra, meu pai era negro, meus avós eram negros, eu e meus irmãos também. Na minha cabeça de criança, aquelas palavras foram cortantes, mas lógicas.

   a) De que outra forma a autora poderia escrever, evitando as repetições? Ela poderia escrever: "Minha mãe, meu pai, meus avós, eu e meus irmãos éramos negros.".
   b) Compare o texto original à sua resposta ao item **a** e conclua: Que sentido produz o uso das palavras **negra**, **negro** e **negros** no trecho lido? O uso das palavras **negra**, **negro** e **negros** no mesmo trecho reforça a ideia de que todos na família eram negros, e isso faz com que pareça lógico à menina que ela só pudesse ter uma filha negra (no caso da brincadeira, uma boneca negra).

TROCANDO IDEIAS

1. Quando uma pessoa trata alguém ou um grupo de indivíduos de modo diferente por causa da origem étnica dessa(s) pessoa(s), ela comete discriminação racial. Ao dizerem que Djamila não podia brincar de boneca com elas, as meninas mencionadas cometeram discriminação racial? Explique. Respostas pessoais.
2. Anos depois, a autora viu a iniciativa do pai de comprar uma boneca negra para as filhas como um gesto de "magnitude". Respostas pessoais.
   a) Como você vê essa iniciativa do pai dela?
   b) Qual pode ser a importância de haver no mercado brinquedos que ajudem várias crianças a se perceberem representadas? Você conhece esse ou outros brinquedos pensados para isso? Quais?

A linguagem do texto

BNCC
Competências específicas de Linguagens: 1, 3
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidade: EF69LP44

Atividade 1

Comente que é comum no gênero carta pessoal empregarmos uma linguagem mais informal, principalmente quando nosso interlocutor é um familiar ou um amigo íntimo. E, em ambientes familiares, é natural que as pessoas simplifiquem as palavras usando apenas sílabas ou partes de palavras, como **vó**, **vô**, **mã** ("mãe"), **mô** ("amor"), etc.

Atividade 2, item b

Comente que a palavra **magnitude** vem de **magno,** que significa "o que é superior a todos os elementos do mesmo tipo ou espécie". Logo, a palavra **magnitude** é muito mais forte semanticamente do que **grandeza** ou **importância**.

Trocando ideias

BNCC
Competência geral: 9
Competências específicas de Linguagens: 3, 4
Habilidade: EF67LP23

Atividade 1

O importante é os alunos compreenderem o sentido de discriminação racial. Ela pode ser entendida como dar tratamento diferenciado a alguém ou a um grupo em razão de suas origens étnicas. Ajude-os a perceber também que o racismo é uma forma sistemática de discriminação por meio de práticas que podem ser inconscientes ou não, isto é, nem sempre se têm consciência de por que se está discriminando alguém.

Atividade 2, item b

Chame a atenção dos alunos para a importância dos brinquedos para a construção da identidade. Se possível, selecione na internet diversos brinquedos que procuram promover a inclusão e mostre aos alunos. Pergunte se eles pensariam em brinquedos com outras características também.

A língua em foco

Pronomes

BNCC

Competência específica de Linguagens: 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3
Habilidades: EF69LP05, EF69LP56, EF06LP06

Construindo o conceito

Atividade 4

Peça aos alunos que, oralmente, façam a substituição nos dois trechos e percebam que, no primeiro, a expressão **meus irmãos e eu** concorda com a forma verbal também no plural, **fomos**, ao passo que a expressão **a gente**, no segundo trecho, embora se refira à 1ª pessoa do plural (a autora e uma ou mais pessoas), corresponde gramaticalmente à 3ª pessoa do singular, com a forma verbal **combinava**.

Observe também a presença, no primeiro trecho, da forma verbal **havíamos** com o pronome implícito. Chame a atenção dos alunos para essas diferenças e pergunte qual forma eles costumam usar em seu dia a dia (**nós**, **a gente**, apenas o verbo, etc.). Pergunte se sempre conjugam o verbo na presença do **nós**, ou se costumam dizer ou ouvir alguém dizer construções do tipo "nós foi", "nós combinava" e analise com eles essas variações, privilegiando um olhar científico para as construções, compreendendo as regras gramaticais sem incorrer em um comportamento preconceituoso com relação às diferentes possibilidades de uso da língua. Toda essa reflexão poderá ser retomada no próximo capítulo, quando será introduzido o estudo sobre o verbo. Chame a atenção para o fato de que, por se tratar da 1ª pessoa, a autora sempre está incluída no **nós**/**a gente**.

Não escreva no livro.

Construindo o conceito

1. a) "Nossa família era a única negra do prédio."; "Nosso apartamento era próprio [...]"; "[...] bem ao lado do nosso apartamento."
1. b) "Meu pai e outros colegas haviam ganhado [...]"; "[...] foi com a parte dele que conseguiu dar entrada no apartamento térreo [...]."
1. c) "Foram várias as vezes em que meus irmãos e eu [...] sabíamos nominar."
1. d) "Lembro de uma em especial, quando eu tinha seis anos de idade. Eu brincava com as vizinhas na escadaria do prédio [...]."

Releia, a seguir, parte do texto que você estudou no início deste capítulo.

[...] Nossa família era a única negra do prédio. Meu pai e outros colegas haviam ganhado um dinheiro em um bolão da Loteria Esportiva e foi com a parte dele que conseguiu dar entrada no apartamento térreo da praça Coronel Fernando Prestes, entre os canais 4 e 5 em Santos. Nosso apartamento era próprio, apesar das muitas prestações da Caixa Econômica Federal que ainda precisavam ser pagas.

Foram várias as vezes em que meus irmãos e eu fomos acusados de algo que não havíamos feito ou sofrido violências que nem sequer sabíamos nominar. Lembro de uma em especial, quando eu tinha seis anos de idade. Eu brincava com as vizinhas na escadaria do prédio, bem ao lado do nosso apartamento. [...]

1. Identifique os trechos em que a autora fala sobre:

a) ela e a família;
b) o pai dela e/ou os colegas dele;
c) ela e os irmãos;
d) ela própria.

2. Releia suas respostas à questão anterior, troque ideias com os colegas e o professor e conclua: Em quais palavras do texto você se baseou para identificar as partes solicitadas? Nas palavras que fazem referência às pessoas mencionadas no texto e na relação entre essas pessoas e a autora, que fala em primeira pessoa. Exemplos: **nossa**, **nosso**, **meu**, **dele**, **meus**, **eu**.

3. Observe os termos **nossa** e **nosso** nas frases abaixo. Responda: A quem eles se referem em cada frase? Por que foi empregado o feminino **nossa** em duas das frases e o masculino **nosso** na outra? Referem-se à autora e seus familiares nas duas primeiras e às vizinhas, na terceira. Porque concordam com as palavras que acompanham, isto é, **família** e **boneca**, nas frases em que estão no feminino; e **apartamento**, na frase em que está no masculino.

- "Nossa família era a única negra do prédio."
- "Nosso apartamento era próprio [...]."
- "'[...] Você não pode ser mãe da nossa boneca.'"

4. Releia estes trechos: **4. b)** No segundo trecho, em que a substituição acarreta alteração na forma verbal **combinava** ("Enquanto nós **combinávamos** a brincadeira [...]").

- "[...] meus irmãos e eu fomos acusados de algo que não havíamos feito [...]"
- "Enquanto a gente combinava a brincadeira, uma das meninas brancas questionou:"

a) Identifique, nos dois trechos, as expressões que poderiam ser substituídas pela palavra **nós**, sem gerar grande mudança no conteúdo do texto. **Meus irmãos e eu**, no primeiro trecho, e **a gente**, no segundo.

b) Em qual dos trechos a substituição das expressões pela palavra **nós** acarretaria também alteração em outra palavra? Reescreva-a, fazendo tal alteração.

c) Troque ideias com os colegas e o professor e conclua: O **nós** refere-se às mesmas pessoas nos dois trechos analisados? Explique. Não. No primeiro trecho, refere-se à autora e a seus irmãos e, no segundo, à autora e às vizinhas.

5. Agora releia estes trechos:

5. b) Não. É possível saber apenas que era uma quantidade grande.

> Meu pai e outros colegas haviam ganhado um dinheiro [...].
> [...] apesar das muitas prestações da Caixa Econômica Federal que ainda precisavam ser pagas.

a) É possível saber, pela leitura do primeiro trecho, exatamente quais colegas ganharam o dinheiro com o pai da autora? Não.

b) É possível saber, pelo segundo trecho, a quantidade exata de prestações que ainda precisavam ser pagas? O que é possível saber sobre tal quantidade nesse trecho?

c) Quais palavras dos dois trechos você tomou por base para responder aos itens **a** e **b**? As palavras **outros** e **muitas**.

6. No trecho "[...] foi com a parte dele que conseguiu dar entrada no apartamento [...]":

a) A quem se refere, no contexto, a palavra **dele**? Ao pai da autora.

b) Qual das expressões a seguir poderia substituir a expressão **parte dele** sem acarretar mudanças de sentido no texto? Copie-a no caderno. Os alunos devem copiar a expressão **sua parte**.

nossa parte | sua parte | cuja parte

c) Levante hipóteses: Por que, no texto, não foi utilizada a expressão indicada no item **b**? Porque a palavra **dele**, no masculino singular, deixa mais claro que o referente é o pai.

7. Releia o trecho a seguir, que representa uma conversa.

> "Mas se Djamila é preta, ela não pode brincar com a gente, pode?"
> "Ih, é verdade! Você não pode ser mãe da nossa boneca."

Nadia Snopek /Shutterstock

a) Quem participou dessa conversa e de quem são as falas reproduzidas? As vizinhas de Djamila e ela, e as falas parecem ser de duas das meninas.

b) Qual sinal de pontuação foi utilizado no texto para marcar as falas? As aspas.

c) Quais palavras são usadas nas falas em substituição ao nome **Djamila**, no contexto da conversa? As palavras **ela** e **você**.

Conceituando

Ao analisar um trecho do livro de Djamila Ribeiro, você viu que a palavra **eu** se referia à autora, isto é, aquela que fala no texto. Viu também que **você** refere-se à pessoa com quem se fala, e **ela** à pessoa de quem se fala. As palavras **outros** e **muitas**, por sua vez, dão um caráter impreciso aos termos que acompanham, enquanto **meu**, **sua**, **nosso**, **nossa** estabelecem um tipo de relação específica, como a de posse, entre os termos por elas conectados.

Palavras como **eu**, **você**, **ela**, **outros**, **muitas**, **meu**, **sua**, **nosso** e **nossa** são chamadas de **pronomes**.

> **Pronomes** são palavras que substituem ou acompanham um nome, principalmente o substantivo.

Ao analisar os referentes da palavra **nós** – ou seja, os termos a que a palavra **nós** se refere –, você viu que, em diferentes trechos do texto, os pronomes só podem ter seus sentidos bem apreendidos se analisados no contexto em que ocorrem.

Atividade 6

Retome com os alunos o contexto do trecho estudado e relembre que, como a autora está dialogando diretamente com a avó e a trata por **você,** a expressão **sua parte** poderia gerar ambiguidade no texto, pois a palavra **sua** poderia também fazer referência à própria avó. Se julgar conveniente, contraponha outras expressões do trecho estudado no início do capítulo, como **sua infância** (infância da avó, no início do trecho) e **suas filhas** (filhas do pai da autora, no final do trecho).

Atividade 7

Abra a discussão com os alunos: quando usa **ela**, a vizinha se dirige à outra menina; quando usa **você**, a vizinha se dirige à própria Djamila. Se julgar conveniente, explore o sentido da expressão **a gente** e da forma **nossa** nesse contexto: ambas se referem às vizinhas como um grupo e excluem a autora, contribuindo para acentuar a discriminação contada por ela no episódio narrado.

Conceituando
Classificação dos pronomes

Atividade 3, item c

Se julgar conveniente, abra a discussão com os alunos para usos mais específicos, com ironia, por exemplo, quando pessoas íntimas se dirigem umas às outras, ou pais se dirigem aos filhos usando a palavra **senhor**(**a**), em falas do tipo "O que o(a) senhor(a) andou fazendo?".

CLASSIFICAÇÃO DOS PRONOMES

Consideramos em nosso estudo seis tipos de pronomes: os pessoais, os possessivos, os demonstrativos, os indefinidos, os interrogativos e os relativos. Neste capítulo, trataremos dos cinco primeiros.

Pronomes pessoais

Retos e oblíquos

Leia a seguir mais um trecho do livro *Cartas para minha avó* para responder às questões 1 a 4.

> Não apenas eu não tive tempo de conhecê-la, mas você também não pôde me conhecer. Apesar de você sempre saber quem eu era, com essas cartas quero lhe apresentar quem me tornei. Espero que não se incomode por eu chamá-la de "você" e não de "senhora", mas é porque eu quero aqui conversar com a Antônia.

RIBEIRO, Djamila. *Cartas para minha avó*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. p. 13.

1. Ao longo do livro, a autora relembra diversos momentos que viveu com a avó. Considerando que Djamila conviveu com a avó até os 12 anos de idade, levante hipóteses:

a) Por que ela afirma que elas não tiveram tempo de se conhecer?

1. a) Porque, no contexto, "conhecer" não tem o sentido de "ser apresentado" apenas, mas, sim, o sentido de se relacionar de forma profunda, compreender o íntimo de outra pessoa.

b) O que ela diz pretender com as cartas escritas no livro? Com as cartas ela pretende simular um diálogo direto com a avó, mostrando quem ela se tornou e de que forma a convivência entre as duas influenciou esse caminho.

2. Identifique no trecho lido:

a) as palavras que fazem referência direta à autora; **Eu**, **me**.

b) as palavras que fazem referência direta à avó da autora. **-La**, **você**, **lhe**, **se**.

3. Observe a última parte do trecho.

> [...] Espero que não se incomode por eu chamá-la de "você" e não de "senhora", mas é porque eu quero aqui conversar com a Antônia.

a) Por que a avó poderia se incomodar com o fato de ser tratada pela neta por meio da palavra **você** em vez de **senhora**? Porque **você** é uma forma de tratamento mais informal, que pode ser entendida por algumas pessoas como menos respeitosa.

b) Qual palavra você costuma utilizar ao dirigir-se a seus avós ou a pessoas idosas, em geral? Resposta pessoal.

c) Reflita com os colegas: Além da faixa etária, que outros critérios podem definir a opção por tratar uma pessoa por **você** ou por **senhor**(**a**)? Entre outras opções: pouca familiaridade, hierarquia profissional, demonstração de respeito, entre outros.

d) Pelo contexto, quem poderia ser Antônia? Leve os alunos a perceber que se trata da avó da autora.

e) Explique o sentido do trecho "quero aqui conversar com a Antônia", no contexto. Esse trecho indica que a autora pretende falar mais diretamente com a pessoa da avó, não como uma neta fala com sua avó, com uma hierarquia preestabelecida, mas como duas mulheres iguais entre si podem conversar uma com a outra.

4. Troque ideias com os colegas e o professor: Qual efeito de sentido é construído no trecho pelo emprego das palavras analisadas nas questões anteriores? Leve os alunos a perceber que essas palavras, além de contribuir para conectar as ideias do texto, substituindo e retomando umas as outras, contrapõem diretamente a autora e sua avó, pois se intercalam ao longo do trecho. Além disso, contribuem para a construção da ideia de aproximação entre as duas.

Em toda situação de comunicação, há três pessoas envolvidas, chamadas **pessoas do discurso**. São elas:

- a pessoa que fala: 1ª pessoa: **eu** (singular) ou **nós** (plural);
- a pessoa com quem se fala: 2ª pessoa: **tu** (singular) ou **vós** (plural);
- a pessoa, o ser ou o assunto de quem/que se fala: 3ª pessoa: **ele(a)** (singular) ou **eles(as)** (plural).

Para indicar essas três pessoas, empregamos os **pronomes pessoais**. Veja no quadro os pronomes pessoais de nossa língua.

Pronomes pessoais		
	Retos	Oblíquos
1ª pessoa do singular	eu	me, mim, comigo
2ª pessoa do singular	tu	te, ti, contigo
3ª pessoa do singular	ele(a)	ele(a), o, a, lhe, se, si, consigo
1ª pessoa do plural	nós	nós, nos, conosco
2ª pessoa do plural	vós	vós, vos, convosco
3ª pessoa do plural	eles(as)	eles(as), os, as, lhes, se, si, consigo

Nesse trecho do livro de Djamila Ribeiro, está presente a forma **-la** em **conhecê-la** e **chamá-la**. Os pronomes oblíquos **o**, **a**, **os** e **as** assumem as modalidades **-lo**, **-la**, **-los** e **-las** quando são empregados após formas verbais terminadas em R, S ou Z. Os pronomes oblíquos também assumem as modalidades **-no**, **-na**, **-nos** e **-nas** quando são empregados depois de formas verbais terminadas em ditongos nasais (**am**, **em**, **õe**, etc.). Exemplos: **chamaram-nas**, **põe-na**.

Pronomes de tratamento

Sempre que interagimos com outras pessoas por meio da linguagem, esta varia de acordo com a situação. Nem sempre temos consciência disso. Se nosso interlocutor é um amigo íntimo, temos uma forma de tratá-lo; se é uma pessoa mais velha, temos outra; se é um desconhecido ou uma autoridade, temos outra ainda. Essas diferenças manifestam-se de várias formas: no vocabulário, na entonação da fala, na altura da voz, nas formas como nos dirigimos ao interlocutor, etc.

No texto estudado, você viu que Djamila Ribeiro explica por que trata sua avó usando **você** em vez de **senhora**. Palavras e expressões como **senhor**, **senhora**, **Vossa Senhoria**, **Vossa Excelência** e **você** são **pronomes pessoais de tratamento**, e em geral empregamos uma ou outra forma dependendo de como pretendemos tratar nosso interlocutor: com cerimônia, com informalidade, etc.

Emprego dos pronomes "você" e "a gente"

Atualmente, alguns especialistas defendem a inclusão de **você**(**s**) e **a gente** entre os pronomes pessoais do caso reto do português brasileiro, pelo fato de esses termos, cada dia mais, estarem sendo utilizados, respectivamente, em lugar de **tu**, **vós** e **nós**.

No passado, o pronome pessoal **vós**, por exemplo, era empregado com maior frequência do que hoje e servia para alguém dirigir-se de modo cerimonioso tanto a uma ou a várias pessoas. Na atualidade, seu uso restringe-se a situações muito formais, como em textos jurídicos, bíblicos e políticos. No lugar dele, emprega-se o pronome de tratamento **você** ou **vocês**.

Quando empregamos os pronomes de tratamento, o verbo e as demais formas pronominais relacionadas a esses pronomes ficam na terceira pessoa. Compare.

"eu não tive tempo de conhecê-**la**" / "você também não **pôde** me conhecer" / "quero **lhe** apresentar" (3ª pessoa do singular)

Eu não tive tempo de **te** conhecer. / **Tu** também não **pudeste** me conhecer. Quero **te** apresentar. (2ª pessoa do singular)

Veja no quadro a seguir o pronome de tratamento mais adequado a cada interlocutor.

Pronomes de tratamento		
Pronome	Abreviatura	Usado para:
você	v.	pessoas com quem temos intimidade.
Vossa Alteza	V.A.	príncipes, duques.
Vossa Excelência	V.Exª	altas autoridades do governo e das Forças Armadas.
Vossa Majestade	V.M.	reis, imperadores.
Vossa Santidade	V.S.	Papas.
Vossa Senhoria	V.Sª	autoridades em geral: chefes, diretores e pessoas a quem se quer falar com distanciamento e respeito.
senhor, senhora	Sr., Srª	geralmente, pessoas mais velhas que nós, ou a quem queremos tratar com distanciamento e respeito; a forma **senhorita**, já caindo em desuso, é empregada para moças solteiras.

Vossa Excelência ou Sua Excelência?

Existem as duas formas. Empregamos **Vossa** antes do título (Excelência, Majestade, Santidade, etc.) quando nos dirigimos diretamente à pessoa a quem se refere o pronome. Por exemplo: "**Vossa Excelência** deseja o carro agora?". Mas quando falamos dessa pessoa a alguém, então empregamos **Sua** no lugar de **Vossa**. Por exemplo: "Rafael, **Sua Excelência** pediu o carro. Vá buscá-lo, por favor.".

Você é Vossa Mercê?

A língua sempre tende à economia e à simplificação. Antigamente, empregava-se **Vossa Mercê** como forma de demonstrar respeito ao interlocutor. Leia, a seguir, um trecho de uma carta escrita em 1714 por um nobre chamado Marquês de Angeja, endereçada ao vigário geral de Pernambuco, Reverendo Doutor Nicolau Pais Sarmento.

> Quando Vossa Mercê tenha alguma cousa de seu serviço destas partes, fico com pronta vontade para lhe dar gosto. Deus guarde a Vossa Mercê. Baía e outubro 7 de 1714.
>
> Marquez de Angeja

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Biblioteca Nacional. *Documentos históricos*: correspondência dos governadores gerais. Rio de Janeiro, 1938. v. XL. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/094536/per094536_1938_00040.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

Com o tempo, o pronome popularmente se transformou em **vosmecê**, posteriormente em **vancê**, até chegar à forma atual **você**. Hoje, é possível ouvir o uso de apenas **cê**.

Em filmes e novelas que retratam o Brasil colonial, ou em documentos antigos anteriores ao século XIX, é frequente encontrarmos usos como **Vossa Mercê** ou **vosmecê**.

1. a) O apartamento era de Djamila, de seus pais e irmãos, o que pode ser percebido pelo uso do pronome **nosso** e pelo fato de o texto ser escrito em 1ª pessoa. Já a boneca era das vizinhas de Djamila, o que pode ser comprovado pelo pronome **nossa** e pelo trecho que reproduz a fala de uma dessas vizinhas.

Pronomes possessivos

1. Observe novamente os seguintes trechos, considerando o contexto de cada um.

> Nosso apartamento era próprio [...].
> "[...] Você não pode ser mãe da nossa boneca."

a) De quem eram o apartamento e a boneca? Justifique sua resposta.

b) Qual é o efeito de sentido gerado pelos termos **nosso** e **nossa** nesses trechos? Copie a resposta correta no caderno. Espera-se que os alunos respondam que o efeito de sentido gerado é de posse.

pertencimento | posse | distanciamento

2. Agora releia este trecho:

> Nossa família era a única negra do prédio.

Pronomes possessivos são os que indicam relações de posse ou de pertencimento entre dois ou mais elementos.

a) Quais eram os integrantes da família mencionada na frase?

b) Nesse caso, qual é o sentido gerado pela palavra **nossa**? Escreva a resposta correta no caderno.

posse | pertencimento | distanciamento

2. a) Djamila, o pai, a mãe e os irmãos.
b) Espera-se que os alunos respondam que o sentido gerado pelo termo **nossa** é de pertencimento, de fazer parte de um mesmo grupo.

3. Releia este outro trecho:

> Não sei quase nada da sua infância, vó, e adoraria saber mais. Do meu lado, posso dizer que não foi fácil ser uma menina preta em um bairro majoritariamente branco.

a) Nesse trecho, em um primeiro momento, a autora refere-se à infância de quem? Justifique sua resposta. A autora refere-se à infância da avó, o que pode ser percebido pelo pronome **sua**, que antecede a palavra **infância**, e pelo vocativo **vó**, que aparece na sequência.

b) Depois a autora traça um paralelo com a infância de quem? Comprove sua resposta com um elemento do trecho. A autora traça um paralelo com sua própria infância, o que pode ser comprovado pelo pronome **meu**, presente na expressão **do meu lado**.

c) Conclua: Qual sentido é construído no trecho pela presença das palavras **sua** e **meu** nas expressões **sua infância** e **do meu lado**? **3. c)** Leve os alunos a perceber que as palavras **sua** e **meu** reforçam a contraposição entre a avó e a autora, estabelecida pelo diálogo direto construído ao longo do texto.

Ao realizar os exercícios anteriores, você observou que as palavras **nosso** e **nossa** podem estabelecer entre dois termos uma relação de posse, como em **nosso apartamento** e **nossa boneca**. Mas palavras como essas podem também estabelecer outros tipos de relação, como a de pertencimento, compartilhamento, em expressões como **nossa família**. Da mesma forma, você percebeu que os pronomes **sua** e **meu** constroem, no trecho lido, um paralelismo entre a infância vivida pela avó da autora em **sua infância** e a perspectiva da autora sobre sua própria infância, em **meu lado**.

Esses pronomes são chamados de **possessivos**. Eles variam de acordo com as três pessoas do discurso e concordam em gênero e número com o elemento que se relaciona à pessoa. Assim, o emprego de **nosso**, em **nosso apartamento**, por exemplo, concorda em gênero e número com **apartamento**, que está no masculino e no singular. Caso o termo empregado fosse, por exemplo, **casas**, a construção seria **nossas casas**.

Pronomes demonstrativos

Quanto aos pronomes demonstrativos, os linguistas apontam que o sistema ternário (de três pessoas) da nossa língua (**este**, **esse**, **aquele**) está aos poucos se transformando em um sistema binário. Isso porque muitos falantes já não fazem distinção entre a 1ª e a 2ª pessoa (**este** pão, **esse** pão, por exemplo). A gramática normativa, entretanto, continua estabelecendo em suas regras tal diferenciação.

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

São estes os pronomes possessivos, referentes às três pessoas do discurso:

Pronomes pessoais retos	Pronomes pessoais possessivos
eu	meu, meus, minha, minhas
tu	teu, teus, tua, tuas
ele(a)	seu, seus, sua, suas
nós	nosso, nossos, nossa, nossas
vós	vosso, vossos, vossa, vossas

Pronomes demonstrativos

A seguir você vai ler mais alguns trechos do livro *Cartas para minha avó*.

Como meus pais não tinham carro, uma das minhas maiores alegrias era saber que o tio Edson estava indo a Santos me buscar para passar férias com você em Piracicaba. Lá em casa, só quem passava de ano direto tinha esse benefício. Muitas vezes fui sozinha, sem Denis, Helder e Dara – o que eu adorava, confesso, pois sem meus irmãos por perto teria você só pra mim. Quando Dara ia, a gente não somente disputava sua atenção, mas também disputava para ver quem atenderia aquele telefone bonito que você tinha. A vencedora sempre acabava caçoando da perdedora.

RIBEIRO, Djamila. *Cartas para minha avó*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. p. 5.

phichak /Shutterstock

Aliás, foi numa dessas férias com você que eu fui picada pela primeira vez por uma abelha. Voltei chorando para casa, aos berros, e você gritando "O que foi, menina?". Foi toda uma operação de guerra para conseguir tirar o ferrão. Depois, você passou uma mistura de ervas que fez meu braço desinchar rápido, e logo eu estava na rua de novo.

RIBEIRO, Djamila. *Cartas para minha avó*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. p. 6.

1. Nos trechos lidos a autora cita lembranças que tem de sua convivência com a avó.

a) Essas lembranças são de um único encontro da autora com a avó, ou são resultado de um conjunto de situações recorrentes? São resultado de situações recorrentes.

b) Em que momento do ano essas lembranças foram construídas? Justifique sua resposta com expressões do texto.

c) Quem são Denis, Helder e Dara? Qual expressão do texto permite essa conclusão? São os irmãos e a irmã da autora, pois ela utiliza a expressão **meus irmãos** para retomar esses nomes no texto.

2. Entre as lembranças, um episódio marcante para a autora é contado no segundo trecho lido.

a) Qual foi esse episódio? Quando ela foi picada pela primeira vez por uma abelha.

b) De que forma a avó ajudou a autora? A avó acolheu-a e passou uma mistura de ervas no braço dela.

1. b) Nos momentos de férias escolares da autora, provavelmente as férias de final de ano, por causa da referência ao fato de "passar de ano", como pode ser percebido pelo trecho: "[...] para passar férias com você em Piracicaba. Lá em casa, só quem passava de ano direto tinha esse benefício.".

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

3. Observe os termos em destaque.

> [...] **aquele** telefone bonito que você tinha.
> [...] foi numa **dessas** férias com você [...].

a) A quais outras palavras do texto cada um deles se refere? Respectivamente, **telefone** e **férias**.

b) Reescreva os trechos em seu caderno, substituindo os termos em destaque por artigos definidos. "o telefone bonito que você tinha" e "foi numa das férias com você".

c) Compare a versão original com a versão escrita por você no item **b**. Troque ideias com os colegas e o professor: Quais diferenças de sentido há entre essas duas versões? Resposta pessoal.

Ao analisar os trechos da atividade 3, você viu que a palavra **aquele** faz referência a um telefone que existia em uma época antiga, temporalmente distante do momento em que a autora escrevia. Observou também que o termo **dessas** é usado para retomar as férias já mencionadas pela autora no início do trecho.

Palavras como **essa** e **aquele** são **pronomes demonstrativos**. Esses pronomes podem indicar a posição (no tempo ou no espaço) de uma pessoa ou de uma coisa em relação às três pessoas do discurso (quem fala, com quem se fala, do que se fala). Podem, ainda, ser usados para retomar ou para anunciar outro termo localizado no próprio texto.

São estes os pronomes demonstrativos, referentes às três pessoas do discurso:

Pronomes demonstrativos			
	Masculino	Feminino	Neutro
1ª pessoa	este, estes	esta, estas	isto
2ª pessoa	esse, esses	essa, essas	isso
3ª pessoa	aquele, aqueles	aquela, aquelas	aquilo

Os pronomes demonstrativos também podem unir-se a outras palavras, gerando formas mistas como **nessa** (**em** + **essa**), **dessa** (**de** + **essa**), **desta** (**de** + **esta**), **daquela** (**de** + **aquela**), etc.

Pronomes indefinidos e pronomes interrogativos

Agora releia estes trechos para responder às questões 1 a 3:

- "Lá em casa, só **quem** passava de ano direto tinha esse benefício. Muitas vezes fui sozinha [...]."
- "[...] a gente [...] disputava para ver **quem** atenderia aquele telefone bonito [...]."
- "'O **que** foi, menina?'"

1. Um desses trechos representa outra voz, que não a da autora do texto.

a) Qual é ele? De quem é essa voz? O trecho é "O que foi, menina?". Representa a voz da avó.

b) Identifique o sinal de pontuação utilizado para marcar que não se tratava da voz da autora. Aspas.

c) Qual sentimento se evidencia nessa fala, no contexto? Incerteza, questionamento.

2. Um desses trechos aborda o desempenho escolar da autora e de seus irmãos.

a) Qual é a relação entre o desempenho escolar deles e as visitas à avó? Apenas os que passavam direto de ano podiam ir passar as férias na casa da avó.

b) Todos eles sempre foram muito bem na escola? Explique. Não, pois como ela afirma que muitas vezes foi sozinha, isso indica que os irmãos não passavam direto sempre e que ela provavelmente era uma aluna mais estudiosa do que eles.

Atividade 3, item c

Abra a discussão com a turma e deixe que os alunos explicitem suas impressões. Os termos utilizados no texto original apontam de forma mais específica para os referentes: **aquele** localiza o telefone no tempo e no espaço da narrativa, um telefone conhecido das interlocutoras, marcadamente distante no tempo e no espaço do texto. O termo **dessas** retoma as férias já mencionadas e descritas no texto anteriormente.

Pronomes indefinidos e pronomes interrogativos

Atividade 1, item c

Comente com os alunos que, no contexto, associado a termos e expressões como **aos berros** e **gritando**, há também certo nervosismo e ansiedade na fala.

3. Observe os termos em destaque nos três trechos. Considerando suas respostas às atividades 1 e 2, troque ideias com os colegas e o professor: É possível determinar com exatidão a quem ou a que essas palavras se referem? Explique.

Como você pôde observar ao analisar a palavra **quem** nos dois trechos, ela não tem um referente preciso em nenhuma delas, mas pode referir-se a um ser ou a outros termos do discurso (3ª pessoa) de modo impreciso e genérico.

Da mesma forma, ao analisar no início desta seção as expressões **outros colegas** e **muitas prestações**, você viu que as palavras **outros** e **muitas** proporcionam um caráter indefinido àquelas a que se referem.

As palavras **outros**, **muitas** e **quem** são **pronomes indefinidos**.

> **Pronomes indefinidos** são aqueles que se referem a algo ou alguém (3ª pessoa gramatical) de modo impreciso ou genérico.

Alguns pronomes indefinidos são variáveis, isto é, sofrem flexão de gênero e número; outros são invariáveis.

São pronomes indefinidos:

- variáveis: **algum**, **nenhum**, **todo**, **outro**, **certo**, **bastante**, **qualquer**, **quanto**, **qual**, etc.;
- invariáveis: **alguém**, **ninguém**, **tudo**, **nada**, **algo**, **cada**, **quem**, **que**, etc.

3. Espera-se que os alunos respondam que não é possível. No primeiro trecho, a palavra **quem** não tem um referente definido, pois depende do contexto, ou seja, do desempenho escolar das crianças ano a ano. No segundo trecho, a palavra **quem** refere-se de modo impreciso à menina que conseguisse atender o telefone. Já no terceiro trecho, o termo **que** reflete a dúvida da avó, que não sabe o que aconteceu com a neta. A função dessas palavras nos trechos é justamente manter indefinidos os referentes, uma vez que estes podem variar dependendo do contexto.

Agora observe que a expressão (**o**) **que** na pergunta "O que foi, menina?", feita pela avó da autora, também tem um caráter impreciso, uma vez que indaga sobre um acontecimento desconhecido. A mesma fala poderia também ser utilizada sem **o**: "Que foi, menina?". A função do (**o**) **que** nessa frase é interrogar, perguntar sobre qual ocorrido fez a neta chorar. A palavra **que** é, nesse caso, um **pronome interrogativo**.

> **Pronomes interrogativos** são os pronomes indefinidos **quem**, **quanto**, **qual** e (**o**) **que** quando empregados em frases interrogativas.

Os pronomes e a coesão textual

Os pronomes contribuem decisivamente para a construção da **coesão textual**, isto é, para a existência das conexões gramaticais que interligam as partes de um texto, fazendo com que este não seja um punhado de palavras e frases soltas.

Ao longo dos estudos sobre os trechos do livro de Djamila Ribeiro, você viu, por exemplo, que no trecho "Não apenas eu não tive tempo de conhecê-la, mas você também não pôde me conhecer", as palavras **você** e **-la** são utilizadas em referência à avó da autora, a quem ela se dirige. Viu também que no trecho "[...] foi numa dessas férias [...]", a palavra **dessas** na expressão **dessas férias** retoma todo o contexto das férias já descrito anteriormente pela autora.

Os pronomes têm, portanto, função de retomar ou fazer referência a termos já citados em um texto ou em um enunciado, realizando as ligações gramaticais que chamamos de **coesão textual**.

2. a) Nos dois primeiros quadrinhos, a posição das roupas indica que ele está dentro delas, assim como o direcionamento dos balões de fala indica que ele está nos quadrinhos. No terceiro quadrinho, com as roupas jogadas no chão, o direcionamento do balão e o espaço em branco indicam que ele também está presente.

Exercícios

Leia esta tira para responder às questões 1 a 4:

Calvin & Hobbes, Bill Watterson © 1986 Watterson / Dist. by Andrews McMeel Syndication

WATTERSON, Bill. Calvin e Haroldo. Disponível em: https://battlenerds.files.wordpress.com/2008/08/calvin6.gif. Acesso em: 15 fev. 2022.

1. Calvin anuncia uma suposta façanha dele nos três primeiros quadrinhos.

a) Qual parece ser essa façanha? A capacidade de ficar invisível.

b) Quais vantagens ele acredita ter com esse feito? Espera-se que os alunos respondam que ele possivelmente acredita que pode fazer o que quiser, sem limites, pois ninguém verá suas ações.

2. Compare a parte verbal e a não verbal desses três quadrinhos iniciais.

a) Descreva quais elementos verbais e não verbais indicam que Calvin está presente nesses quadrinhos.

b) Para o leitor da tira, as imagens reforçam ou contrariam a perspectiva de Calvin? Justifique sua resposta. Espera-se que os alunos respondam que as imagens acabam reforçando a perspectiva de Calvin, pois dão indícios de que ele está mesmo invisível.

c) Identifique e classifique os pronomes de 1ª pessoa utilizados nas falas de Calvin. **Eu**: pronome pessoal reto; **me**: pronome pessoal oblíquo; **minhas**: pronome possessivo, feminino, plural.

3. Nas falas de Calvin são empregados dois pronomes indefinidos.

a) Quais são eles? **Qualquer** e **tudo**.

b) Um dos pronomes identificados no item **a** acompanha um substantivo. Identifique-o e deduza: Qual expectativa é criada no leitor pelo emprego desse substantivo? Espera-se que os alunos respondam que é o substantivo **crime**, que cria no leitor a expectativa de que Calvin, tornando-se invisível, será capaz de cometer transgressões.

c) Considerando suas respostas anteriores, troque ideias com os colegas e o professor e conclua: Qual efeito de sentido é construído pelo uso desses pronomes nos dois quadrinhos? O uso desses pronomes reforça a ideia de que Calvin parecia acreditar que poderia realizar todo tipo de crime e poderia escapar de tudo.

4. Como é comum nas tiras, o último quadrinho é essencial para a construção do humor.

a) Deduza: De quem é a fala desse último quadrinho e o que ela representa no contexto da tira? Espera-se que os alunos respondam que a fala possivelmente é da mãe de Calvin e, no contexto da tira, ela representa advertência, uma bronca, representada na escrita pela pontuação ao final, composta de pontos de interrogação e de exclamação.

b) O que o último quadrinho revela sobre a suposta façanha de Calvin? O último quadrinho revela que era tudo fruto da imaginação dele.

c) Levante hipóteses: Por fim, o que significam, para Calvin, as palavras e expressões que você analisou na atividade 3? Para Calvin, **qualquer crime** e **tudo** correspondem a atitudes corriqueiras em geral proibidas às crianças, como pegar biscoitos fora de hora.

d) Considerando as análises feitas nas questões anteriores, explique de que forma esse último quadrinho contribui para a construção do humor da tira.
O humor é construído com base na dimensão que Calvin dá a atitudes corriqueiras, como pegar biscoitos e levar uma bronca da mãe. Também contribui para a construção do humor da tira a postura ingênua e infantil do garoto, que, acreditando na sua imaginação, achava que, de fato, tinha ficado invisível.

BNCC
Competências gerais: 1, 4
Competências específicas de Linguagens: 3, 4
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidades: EF69LP05, EF69LP56, EF67LP08, EF06LP06

Atividade 1, item b

Desde a década de 1970, o dia 20 de novembro, identificado como a data da morte de Zumbi dos Palmares, já era relevante dentro dos movimentos sociais contra o racismo. Em 2003, a data entrou para o calendário escolar brasileiro, por meio da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que determinava a inclusão do tema "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo das escolas do país. Em 2011 foi sancionada a Lei n. 12.519, que oficializou a data nacionalmente, embora a adoção do feriado seja facultativa a cada município.

SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia o cartaz a seguir para responder às questões.

Reprodução/Associação Nacional dos Servidores da Polícia Federal

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS SERVIDORES DA POLÍCIA FEDERAL (ANSEP). Disponível em: https://www.ansef.org.br/dia-da-consciencia-negra/#prettyPhoto. Acesso em: 15 fev. 2022.

1. Esse cartaz foi produzido em razão de uma comemoração realizada no dia 20 de novembro.

a) Qual é essa comemoração? A comemoração do Dia da Consciência Negra.

b) Reúna-se com alguns colegas e juntos façam uma breve pesquisa: Quando e por que essa data foi instituída no calendário brasileiro? Compartilhem os dados da pesquisa com a turma. Respostas pessoais.

c) Na sua cidade é feriado nesse dia? Costuma haver algum evento em especial em razão dessa data? Comente com os colegas e o professor. Respostas pessoais.

2. Observe a parte não verbal do cartaz. Troque ideias com os colegas e o professor e levante hipóteses sobre o que representa(m):

a) as cores utilizadas; **2. a)** Amarelo, vermelho, preto e tons quentes e terrosos são cores geralmente associadas ao continente africano, bem como a combinação dessas cores em estampas.

b) a silhueta à esquerda; A silhueta representa uma mulher negra.

c) os acessórios que acompanham a silhueta. São acessórios representativos da cultura africana, como o turbante, o brinco (que também traz a sigla ANSEP, responsável pelo cartaz) e o colar em tamanho grande e com formas geométricas.

3. No cartaz, há uma citação de Nelson Mandela. Para delimitá-la e deixar explícito de quem ela é, foram usados alguns sinais de pontuação.

a) Quais são eles? Aspas e parênteses.

b) Levante hipóteses: Quais outros recursos gráficos poderiam ter sido utilizados com a mesma finalidade? Outros efeitos na fonte, como itálico ou negrito; outros sinais de pontuação, como travessão; outros tipos de letra; recursos de diagramação, etc.

Quem é Nelson Mandela?

Nelson Mandela, em 2010.

Debbie Yazbek/Mandela Foundation/AFP

Nelson Rolihlahla Mandela (1918-2013), nascido na África do Sul, é reconhecido internacionalmente como um expoente da causa negra em tempos de grande segregação racial no mundo. Mandela, como também é conhecido, cursou faculdade de Direito e participou ativamente do movimento negro ao longo de toda a vida. Foi preso político por mais de vinte anos e, após ser libertado, conquistou o prêmio Nobel da Paz em 1993 e, no ano seguinte, foi eleito presidente de seu país.

4. b) Há possibilidades variadas de resposta, mas é importante que em todas os alunos percebam a ideia central de que os sentimentos não são intrínsecos, não nascem com as pessoas, mas são aprendidos social e culturalmente.

4. No texto, Mandela fala de alguns aspectos que caracterizam diversidade entre grupos de pessoas.

a) Quais são esses aspectos e qual deles dialoga diretamente com o objetivo do anúncio?
Cor da pele, origem e religião. O primeiro dialoga diretamente com o anúncio.

b) Resuma com suas palavras o que Mandela afirma sobre essa diversidade.

c) Considerando quem foi Nelson Mandela, troque ideias com os colegas e o professor e explique a relevância da citação de uma fala dele nesse contexto. A citação da fala de Mandela dá autoridade e importância ao texto, pois mostra que as ideias de uma grande personalidade mundial têm relação direta com o objetivo do texto.

5. Na fala citada foram empregados dois pronomes indefinidos. **5. a)** Os pronomes **ninguém**, que significa "nenhuma pessoa"; e **outra**, que significa "algo ou alguém diferente, externo, de fora em relação a quem fala".

a) Identifique-os e dê o significado de cada um deles. Se julgar necessário, consulte um dicionário.

b) Qual deles acompanha uma palavra do texto com a qual concorda em gênero e número? Justifique sua resposta. O pronome **outra**, que, assim como **pessoa**, palavra que acompanha, está flexionado no feminino e no singular.

c) Explique de que forma, no contexto, o emprego desses pronomes indefinidos contribui para reforçar o conteúdo da fala citada. O emprego desses pronomes indefinidos deixa a fala mais abrangente, indicando que ela se refere a qualquer (ou nenhuma) pessoa do mundo, isto é, trata-se de uma máxima que pode ser aplicada indistintamente, sem exceção.

6. Um mesmo pronome possessivo foi empregado três vezes na citação. **6. a)** O pronome possessivo **sua**, que retoma o antecedente **pessoa**, uma vez que diz respeito à pele, à origem, ou à religião de qualquer pessoa do mundo.

a) Qual é esse pronome e qual termo do texto ele retoma? Justifique sua resposta.

b) Levante hipóteses: Quais efeitos de sentido são construídos no texto por essa repetição?
A repetição do pronome **sua** reforça a ideia da identidade e das escolhas pessoais de cada indivíduo, que pode ter características e opções próprias e deve ser respeitado.

7. Releia a segunda frase da citação: "Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar".

a) Identifique nessa frase duas palavras que estabelecem entre si uma relação de oposição.
As palavras **odiar** e **amar**.

b) A relação de oposição do item **a** refere-se a um problema social. Qual? E que ação é indicada para resolver esse problema? Explique. Refere-se ao problema da discriminação racial. A ação indicada é o aprendizado, o ensino: é possível aprender a amar.

c) Troque ideias com os colegas e com o professor: De que forma, nesse trecho, o emprego de um pronome contribui para a construção da coesão textual? O pronome **elas** retoma a palavra **pessoas**, evitando uma repetição desnecessária e contribuindo para uma melhor fluência na leitura do texto.

DE OLHO NA ESCRITA

SÍLABA TÔNICA E SÍLABA ÁTONA

Leia esta tira, de Adão Iturrusgarai:

ITURRUSGARAI, Adão. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 15 maio 2012.

1. Qual é o sentimento específico manifestado pelo personagem em todos os quadrinhos e qual é o motivo de ele sentir-se assim?
Espera-se que os alunos respondam que parece ser um sentimento de revolta em relação a algumas regras da língua portuguesa.

De olho na escrita

Sílaba tônica e sílaba átona

BNCC
Competência específica de Linguagens: 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3
Habilidade: EF67LP32

Exercícios

Atividades 1 e 2

Nesta seção, não tratamos do caso dos dissílabos átonos (palavras de duas sílabas desprovidas de acento tônico, como a preposição **para** ou contrações da preposição **per** com os artigos definidos **o**, **a**, como **pelo**, **pela**, etc.) por entender que esse conteúdo poderia confundir os estudantes neste momento da aprendizagem.

Assim como existem palavras monossílabas átonas (que não possuem acento tônico próprio), alguns dissílabos também são átonos na língua portuguesa, especialmente preposições e contrações de preposição com artigo com duas sílabas. É o caso de **para** e **pela**, que não foram incluídas nas respostas às questões 1 e 2. Essas palavras se apoiam foneticamente no acento tônico das palavras às quais estão ligados dentro do grupo acentual: **pela cor**; **para odiar**. Se achar pertinente, explique essa questão aos alunos.

Eles poderão resolver as questões 1 e 2 oral e coletivamente, ou poderão construir uma tabela no caderno com as respostas em conjunto, indicando as classificações quanto à posição da sílaba tônica e as palavras correspondentes a cada uma delas.

2. a) Estimule a discussão entre os alunos. Espera-se que eles percebam que há diferentes razões para o estabelecimento das normas ortográficas. Elas vão desde a simples convenção, motivada pela necessidade de regulamentação, até a consideração das raízes etimológicas das palavras.

Não escreva no livro.

2. A tira aborda o tema das normas ortográficas da língua portuguesa.

a) Troque ideias com os colegas: O que justifica a ortografia da língua?

b) De acordo com o ponto de vista do personagem, a palavra **palíndromo** deveria ser um palíndromo. Você sabe o que é isso? Dê um exemplo.

3. No último quadrinho, o personagem diz **Pronto, falei!**.

3. a) Essa expressão tem um sentido de desabafo, encerrando uma fala que uma pessoa queria dizer, mas por algum motivo ainda não havia encontrado meios para tal.

a) Qual é o sentido dessa expressão? Você costuma usá-la? Em quais situações?

b) Explique a relação dessa expressão com as falas anteriores e com a construção do efeito de humor da tira. A expressão reforça o tom de revolta do personagem, sugerindo que ele se sentia oprimido por não poder se manifestar. Essa ênfase na revolta em relação a regras banais de gramática contribui para a construção do efeito de humor, uma vez que todo o sentimento parece destoar, tornando-se desproporcional no contexto.

4. Leia em voz alta estas palavras da tira: **ridícula**, **separado** e **falei**.

4. a) Dí, **ra** e **lei**, respectivamente.

a) Identifique em cada uma delas a sílaba que foi pronunciada de maneira mais forte.

b) Em cada uma dessas palavras, a sílaba que foi pronunciada de maneira mais forte é a última, a penúltima ou a antepenúltima? Na palavra **ridícula**, é a antepenúltima; na palavra **separado**, é a penúltima; na palavra **falei**, é a última.

Ao ler as palavras **ridícula**, **separado** e **falei**, da tira, você pronunciou uma sílaba com mais força do que as outras. Isso ocorre em todas as palavras que têm mais de uma sílaba. De acordo com a maior ou menor intensidade com que são pronunciadas, as sílabas classificam-se em **tônicas** ou **átonas**.

2. b) Se necessário, os alunos podem consultar o dicionário. Palíndromo é uma frase ou palavra que conserva o mesmo sentido quando lida da esquerda para a direita e da direita para a esquerda. São exemplos de palíndromos: **arara**; a frase "socorram-me, subi no ônibus em Marrocos".

Sílaba tônica é a pronunciada com mais intensidade.
Sílaba átona é a pronunciada com menos intensidade.

Palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas

Quanto à posição da sílaba tônica, as palavras de duas ou mais sílabas classificam-se em **oxítonas**, **paroxítonas** e **proparoxítonas**.

A palavra é **oxítona** quando a sílaba tônica é a última. Exemplos: vo**cê**, a**qui**, al**guém**.

A palavra recebe o nome de **paroxítona** quando a sílaba tônica é a penúltima. Exemplos: **lín**gua, sepa**ra**do, deve**ri**a.

A palavra é **proparoxítona** quando a sílaba tônica é a antepenúltima. Exemplos: **má**quina, ri**dí**cula, pa**lín**dromo.

Exercícios

Releia a seguir a fala de Nelson Mandela.

2. oxítonas: ninguém, religião, odiar, aprender, amar; todas as demais são paroxítonas: nasce, odiando, outra, pessoa, sua, pele, origem, ainda, pessoas, precisam, podem, elas, ensinadas.

> Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.

1. À exceção dos monossílabos (palavras de uma única sílaba) e da preposição **para** e da contração **pela**, escreva em seu caderno as demais palavras da citação e destaque a sílaba tônica de cada uma. Nin**guém**, **nas**ce, odi**an**do, **ou**tra, pes**so**a, **su**a, **pe**le, o**ri**gem, a**in**da, religi**ão**, odi**ar**, pes**so**as, pre**ci**sam, apren**der**, **po**dem, **e**las, ensi**na**das, a**mar**.

2. De acordo com a posição da sílaba tônica, classifique como oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas as palavras relacionadas na questão anterior.

3. Na língua portuguesa, há predominância de determinada acentuação na pronúncia das palavras. Com base na observação das palavras dessa citação, qual acentuação é a mais comum? A acentuação na penúltima sílaba (palavras paroxítonas).

BNCC
Competência geral: 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidade: EF67LP28

Atividade 2

Nos itens **d** e **e**, comente com os alunos que nenhuma das cartas do livro apresenta expressões de despedida nem assinatura.

Produção de texto

1. c) A carta tem como objetivo fazer uma retrospectiva da infância da autora e da discriminação racial que sofreu nessa época, talvez para conectar-se com a avó, já falecida, ou para rever a si mesma e sua trajetória.

CARTA PESSOAL: CONSTRUÇÃO E RECURSOS EXPRESSIVOS

Não escreva no livro.

2. d) Não. Como a carta foi extraída de um livro, com diversas outras cartas, não tem uma estrutura tradicional de uma carta pessoal.

2. e) Não. Por ser uma carta publicada em livro, com outras cartas, não tem a estrutura tradicional de uma carta pessoal.

Com o aparecimento da internet e a facilidade para enviar mensagens instantâneas por meio de aplicativos e das redes sociais, muitos gêneros, como o telegrama, entraram em declínio, e outros passaram a ter um uso mais restrito, como é o caso da carta pessoal.

Apesar disso, em várias partes do Brasil e do mundo, por diferentes razões, muitas pessoas ainda escrevem cartas e enviam-nas pelo correio. Já o envio de cartas comerciais, utilizadas pelas empresas para se comunicarem com seus clientes, é um pouco mais frequente, embora esteja caindo em desuso também.

Neste capítulo, vamos conhecer mais a fundo as características do gênero carta pessoal. Para isso, volte ao texto de abertura do capítulo e responda às questões a seguir.

1. A carta pessoal normalmente estabelece comunicação entre dois ou mais interlocutores e aborda um assunto de caráter particular.

a) Quem é o remetente da carta lida no início do capítulo? Djamila Ribeiro.

b) Quem é o interlocutor? A avó dela.

c) Com que finalidade a carta foi escrita?

d) As cartas pessoais normalmente têm um caráter mais pessoal e íntimo. Isso se verifica no texto lido ou ele é diferente? Justifique sua resposta. Ela é de caráter pessoal, pois refere-se à vida da autora quando menina, em convívio com a família

2. Uma carta geralmente apresenta a seguinte estrutura: local e data, vocativo (nome do interlocutor no início da carta), assunto, despedida e assinatura do remetente. Em relação à carta lida, responda às questões a seguir.

a) Reflita com os colegas: Considerando a fonte do texto, por que não há local e data? **2. a)** A carta lida foi extraída de um livro, organizado em várias cartas. Além disso, as cartas foram escritas depois da morte da avó. Nelas, a autora aborda situações e sentimentos que gostaria de compartilhar com a avó se ela estivesse viva.

b) Qual é o vocativo utilizado? É a palavra **vó**.

c) Onde começa o assunto?

d) Há uma frase ou expressão que serve como despedida?

e) Há uma assinatura da autora da carta?

2. c) No trecho da carta do começo do capítulo, o assunto começa com a autora dizendo que gostaria de saber mais da infância da avó e contando que sua infância não foi fácil por ser uma menina negra em um bairro de pessoas brancas, em sua maioria.

Nos correios

Embora não seja tão comum hoje em dia, algumas pessoas ainda enviam cartas pessoais pelo correio. Para isso, é necessário preencher a parte da frente de um envelope com o endereço do interlocutor, incluindo o código de endereçamento postal (CEP) da localidade, com oito algarismos, e colar o selo no lugar apropriado. O endereço e o CEP da rua ou cidade do remetente devem constar do verso do envelope. Depois é só levar a carta a uma agência dos Correios, de onde será enviada ao interlocutor.

Luis Fernando Rubio/ Arquivo da editora

Modelo de preenchimento do envelope (frente e verso) de carta enviada por correio.

Atividade 3

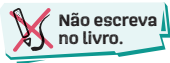
Comente com os alunos que, apesar de não ter ocorrido no trecho lido, em outras cartas do livro a autora emprega o pronome **você** para se dirigir à avó, o que mostra certa intimidade entre elas.

Agora é a sua vez

Carta pessoal

BNCC
Competência geral: 4
Competências específicas de Linguagens: 2, 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3
Habilidades: EF69LP07, EF69LP51, EF69LP56, EF67LP30, EF67LP32, EF67LP33, EF06LP12

Antes de encaminhar a atividade de produção de texto para os alunos, traga, se possível, exemplos de diferentes cartas para apresentar e conversar sobre elas.

A atividade de produção de texto retoma as habilidades EF03LP12 e EF03LP13, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que exploram a leitura e a produção de cartas pessoais e diários, presentes no campo da vida cotidiana. Porém, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é importante que, para além dos aspectos constitutivos do gênero, o aluno incorpore à sua produção, criticamente, os elementos de sua realidade concreta ou de seu projeto de vida.

3. Na carta pessoal, a linguagem pode apresentar maior ou menor informalidade, dependendo do grau de intimidade entre os interlocutores. Como é a linguagem utilizada nos fragmentos do livro *Cartas para minha avó*?

Os gêneros, a internet e os suportes

Com as facilidades da internet, os gêneros têm sofrido alterações quanto à estrutura, ao veículo e ao suporte (o meio físico no qual o texto se fixa).

Tradicionalmente, a carta era escrita em uma folha de papel, colocada em um envelope (suporte) e tinha como veículo os serviços do correio.

Hoje ela pode ser publicada em uma rede social, anexada a um *e-mail* e até ser publicada, como aconteceu com as cartas de Djamila Ribeiro, das quais você está estudando alguns trechos.

3. A linguagem utilizada é mais informal, com correção gramatical, já que a autora escreve como se estivesse conversando com a avó, como pode ser percebido pelo trecho "Não sei quase nada da sua infância, vó, e adoraria saber mais.".

4. a) Pessoas em geral, que têm certa intimidade entre si. **b)** Tratar de assuntos pessoais, como sentimentos e fatos ocorridos, pedir notícias, entre outros. **c)** Tradicionalmente a carta é enviada pelos correios, mas hoje em dia sua circulação se dá mais por meios eletrônicos, em *e-mails*, blogues e redes sociais. Também é possível publicá-las em livros. **d)** Ela geralmente apresenta data, seguida de vocativo com o nome do interlocutor, corpo (no qual se desenvolve o assunto), despedida e assinatura. Nos meios eletrônicos, essa estrutura pode sofrer variações. **e)** A linguagem pode ser mais ou menos informal, de acordo com o grau de intimidade entre os interlocutores.

4. Com a orientação do professor, junte-se a alguns colegas para resumir as características básicas da carta pessoal. Para isso, copiem o quadro a seguir no caderno e respondam às questões de acordo com o que perceberam do gênero em estudo ou de outras cartas conhecidas.

	Carta pessoal: construção e recursos expressivos	
a)	Quem são os interlocutores da carta pessoal?	
b)	Qual é o objetivo desses textos?	
c)	Por onde circulam?	
d)	Como a carta pessoal se estrutura?	
e)	Como é a linguagem da carta pessoal?	

AGORA É A SUA VEZ

CARTA PESSOAL

Ao longo deste capítulo, você leu trechos de um livro de Djamila Ribeiro, escrito em forma de cartas destinadas à avó dela, que abordam, entre outros assuntos, a discriminação racial enfrentada pela autora desde muito pequena.

Ao final desta unidade, em **Intervalo**, você e os colegas vão participar de uma campanha de combate ao racismo. Inspirando-se nos textos de Djamila Ribeiro para a avó, você vai agora escrever uma carta que possa fazer parte dessa campanha e que, portanto, aborde o racismo de alguma forma. Você pode, por exemplo, dirigi-la aos colegas da escola, aos professores, aos funcionários. Pode também escrever diretamente para uma única pessoa, de sua família ou de sua convivência social.

Como assunto de sua carta, você pode tratar de uma questão mais pessoal ligada a algum tipo de racismo, que diga respeito a você e ao interlocutor, ou abordar questões relacionadas a esse assunto de forma mais geral, ou ainda contar sobre a campanha que a turma está organizando e suas expectativas em relação a ela.

Para produzir sua carta, siga estas etapas:

Cesar Diniz/Pulsar Imagens

Aluno estudando na Escola Municipal Vereador Manoel Domingos Pereira. Alcântara (Maranhão), 2014.

Planejamento do texto

- Escolha um interlocutor real a quem possa enviar a carta: um familiar, um colega com quem já estudou ou alguém de outra turma, um amigo do prédio ou do bairro, etc. Você deve ter o nome e o endereço completos do interlocutor.
- Decida se a carta será escrita de modo tradicional, em papel, e enviada pelo correio. Ou se vai ser produzida e enviada por meios digitais.
- Pense no assunto que vai abordar na carta e como pretende desenvolvê-lo, se de forma menos ou mais pessoal.

Escrita

- Escreva a carta utilizando a estrutura convencional do gênero, incluindo nela: local e data, vocativo, assunto, expressão de despedida e assinatura.
- Procure adequar a linguagem ao perfil do interlocutor, deixando-a menos ou mais formal, conforme a conveniência.
- Mesmo podendo empregar uma linguagem informal, fique atento às normas ortográficas.

Revisão e reescrita

Antes de fazer a versão final da carta e enviá-la, reveja-a, observando os seguintes aspectos:

- Há nela local e data, vocativo, assunto, expressão amigável de despedida e assinatura?
- O assunto da carta está relacionado a uma experiência de sua vida pessoal ou a uma reflexão sobre o tema? As ideias estão bem encadeadas?
- A linguagem está adequada ao grau de intimidade existente entre você e o interlocutor?
- O envelope está preenchido corretamente, caso o envio seja pelo correio?
- O texto apresenta correção gramatical e coesão textual?

Depois de fazer as correções necessárias, passe o texto a limpo e afixe-o com os dos colegas no mural da sala.

- Guarde a versão final de seu texto para publicá-la no evento a ser organizado pela turma em **Intervalo**, no final da unidade, e compartilhada com a comunidade escolar.

Planejamento do texto

Nesta etapa, sugerimos aos alunos que retomem o quadro com as características básicas do gênero carta pessoal, preenchido na atividade 4 da subseção **Carta pessoal: construção e recursos expressivos**, fazendo uma adaptação de acordo com a carta que vão produzir.

Revisão e reescrita

Oriente os alunos a revisar e a reescrever seus textos, utilizando como guia as questões propostas neste tópico. É importante incentivá-los nessa prática para que a incorporem ao ato da escrita, pois, conforme lembram Pasquier e Dolz (1996):

> [...]
>
> A revisão é uma atividade que é parte integrante da escrita. Durante a escrita da primeira versão de um texto, o autor relê constantemente o que escreve para continuar e, relendo, frequentemente transforma seu projeto inicial. A releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem.
>
> [...]

PASQUIER, Augusto; DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar e escrever. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

Capítulo 3

Nenhum a menos!

Para conhecer a proposta pedagógica deste capítulo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

BNCC

Competências gerais: 6, 9
Competência específica de Linguagens: 2
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 6, 7
Habilidades: EF69LP02, EF67LP05, EF67LP15

Leitura de propagandas do Unicef

Três cartazes de propaganda pertencentes a uma campanha do Unicef contra o racismo são os textos de leitura propostos neste início do capítulo, em que os alunos são convidados a ler e produzir propagandas. Essa leitura possibilita a reflexão sobre o racismo, um dos problemas que atingem crianças e adolescentes no Brasil, e sobre o trabalho infantil, que, embora seja proibido por lei, é praticado em certos casos. Essa leitura favorece a percepção da importância de dados estatísticos na construção argumentativa de textos dessa natureza e chama a atenção para o uso das linguagens verbal e não verbal na construção dos sentidos de uma propaganda. Também procura levar os alunos a desenvolver a empatia, a pensar na importância de todos se unirem na construção de uma cultura de respeito e paz.

Capítulo 3

Neste capítulo você vai:

- ler propagandas produzidas para uma mesma campanha;
- refletir e discutir sobre o racismo no país;
- refletir sobre o papel dos verbos e saber de suas possibilidades de flexão;
- retomar e aprofundar as regras de acentuação das palavras de nossa língua;
- produzir propagandas para uma campanha da turma contra o racismo.

NENHUM A MENOS!

De acordo com as leis brasileiras, todas as crianças e todos os adolescentes têm direitos iguais. Mas será que, na realidade, todos eles têm, de fato, as mesmas condições para brincar, estudar, se desenvolver, se alimentar, praticar esportes, etc.? Compartilhe com os colegas sua opinião e as situações reais que a justificam. Respeite a vez de cada um falar.

Entre as diversas dificuldades enfrentadas por muitas pessoas há o racismo, que atinge não só adultos, mas também adolescentes e crianças. Em 2020 o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef) lançou a campanha "Não é coincidência, é racismo" para chamar a atenção das pessoas no Brasil para esse problema social. Leia, a seguir, algumas propagandas dessa campanha.

1

Breno Loeser/Unicef

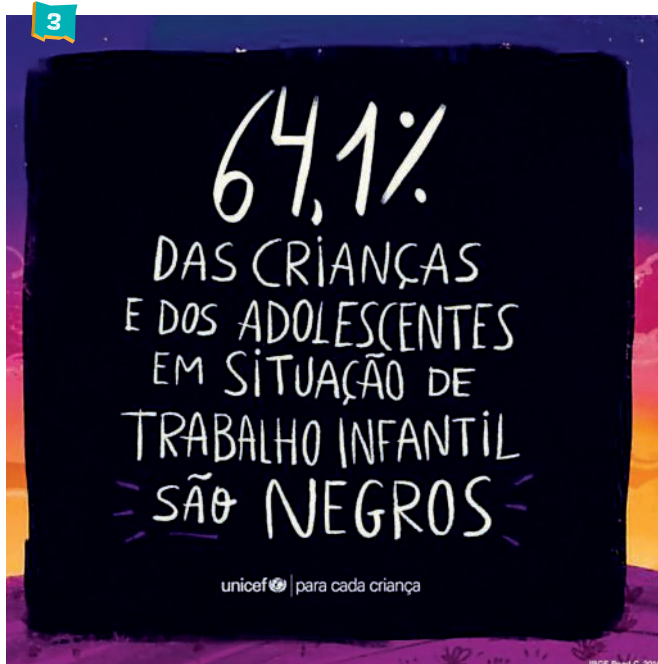
NÃO é coincidência, é racismo. *Unicef Brasil*, 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/nao-e-coincidencia-e-racismo. Acesso em: 11 fev. 2022.

2

Breno Loeser/Unicef

3

Breno Loeser/Unicef

NÃO é coincidência, é racismo. *Unicef Brasil*, 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/nao-e-coincidencia-e-racismo. Acesso em: 11 fev. 2022.

Segundo o *site* do Unicef, seu objetivo é trabalhar “pela garantia dos direitos de cada criança e adolescente, concentrando seus esforços naqueles mais vulneráveis, com foco especial nos que são vítimas de formas extremas de violência”.

Se quiser saber mais dos projetos do Unicef no Brasil, navegue pelo *site* desse órgão internacional. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/. Acesso em: 23 fev. 2022.

Estudo do texto

Compreensão e interpretação

BNCC
Competências gerais: 6, 7, 9
Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 4
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 5, 6, 7
Habilidades: EF69LP02, EF69LP04, EF67LP05, EF67LP07, EF67LP08, EF67LP15, EF67LP23

Atividade 3, item b

Espera-se que os alunos observem que o uso de dados estatísticos como argumento sinaliza que o tema em questão foi alvo de pesquisa, tem como base a realidade e que os resultados da pesquisa podem ser considerados significativos, são uma fonte segura de informação, sobretudo ao se levar em consideração que a pesquisa tem o aval do Unicef, um órgão internacional respeitado.

Atividade 4

Aproveite esta questão para conversar com a turma sobre o termo **racismo**, retomando o que refletiram sobre essa questão no capítulo anterior e ampliando a compreensão do termo. Por exemplo, segundo o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, o termo é definido desta maneira:

> 1. Teoria que defende a superioridade de um grupo sobre outros, baseada em um conceito de raça, preconizando, particularmente, a separação destes dentro de um país ou região (segregação racial) ou mesmo visando o extermínio de uma minoria.
> 2. Atitude ou comportamento sistematicamente hostil, discriminatório ou opressivo em relação a uma pessoa ou a um grupo de pessoas com base na sua origem étnica ou racial, em particular quando pertencem a uma minoria ou a uma comunidade marginalizada.
>
> RACISMO. *In*: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. [*S. l.*], 2021. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/racismo. Acesso em: 17 fev. 2022.

Racismo é crime previsto na Lei n. 7 716/89, e ocorre quando o agressor atinge um grupo ou coletivo de pessoas, discriminando uma etnia de forma geral. O texto da lei está disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 21 mar. 2022.

Ao explorar o item **c** da atividade, se considerar conveniente, incentive os alunos a mencionar que personalidades negras conhecem: jornalistas, atores, cientistas, políticos, etc.

---

4. c) São, de modo geral, os espaços que têm maior visibilidade social, ocupados por jornalistas, atores da TV, políticos, e profissionais de áreas prestigiadas, como médicos, advogados, cientistas, etc. Se observado estritamente o contexto de crianças e adolescentes, podem ser mencionados espaços como séries de TV, filmes, livros, *videogames*, etc.

Não escreva no livro.

1. a) Espera-se que os alunos observem que a cor e o formato das letras maiores são os mesmos e que o cartaz que tem fundo predominantemente preto apresenta nas extremidades as cores de fundo do outro cartaz, como se o cartaz de fundo preto (3) fosse sobreposto à imagem do cartaz colorido (2).

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. Os cartazes 2 e 3 formam uma dupla. Que elementos indicam que eles se complementam?

2. Que ideia é apresentada no cartaz 2? E no cartaz 3? Observe tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. No cartaz 2, menciona-se que, embora as crianças tenham o direito de ser protegidas, muitas são obrigadas a trabalhar. A imagem reforça essa ideia, pois mostra uma criança negra vendendo alguma coisa no trânsito, à noite. No cartaz 3, menciona-se que 64,1% das crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil são negras.

3. Um desses dois cartazes apresenta dados estatísticos, apoiados em pesquisa.

a) Qual deles? E o que esses dados procuram mostrar? O cartaz 3. Esses dados mostram que mais de dois terços das crianças em situação de trabalho infantil são negras.

b) Na sua opinião, dados estatísticos são um argumento que ajuda a convencer o leitor de uma propaganda como essa a aderir à ideia da campanha? Explique. Respostas pessoais.

4. O título da campanha do Unicef é: **Não é coincidência, é racismo**. Leia a justificativa do Unicef para essa campanha: **4. a)** Espera-se que os alunos observem que o cartaz 2 procura mostrar uma cena comum no cotidiano de várias cidades brasileiras: crianças, em sua maioria negras, em situação de trabalho infantil; no cartaz 3, dados estatísticos expostos sobre essa situação sinalizam que não se trata de coincidência.

> Não é coincidência que crianças e adolescentes negros sejam a maioria da população em situação de pobreza no Brasil, que sejam as principais vítimas de violência no País, que sejam os que mais sofrem preconceito e os que menos se veem representados nos espaços públicos.
>
> NÃO é coincidência, é racismo. *Unicef Brasil*, 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/nao-e-coincidencia-e-racismo. Acesso em: 13 fev. 2022.

4. b) A ideia de que as crianças e os adolescentes negros sofrem mais preconceito, são mais vítimas de violência e não se veem representados nos espaços públicos.

a) De que modo as peças 2 e 3 da propaganda em estudo procuram comprovar que o fato de que, no Brasil, a maioria das crianças e dos adolescentes em situação de trabalho infantil é negra não é uma coincidência?

b) Que ideias esse texto verbal acrescenta à propaganda em estudo?

c) De acordo com o texto verbal, crianças e adolescentes negros são "os que mais sofrem preconceito e os que menos se veem representados nos espaços públicos". O que significam espaços públicos, no contexto?

5. Observe o cartaz 1, que traz o título da campanha, na abertura do capítulo.

a) O que há em comum entre esse cartaz e as peças 2 e 3 em estudo? E o que há de diferente? Em comum há o fato de que as crianças ilustradas são negras. O formato das letras maiores também é semelhante, mas a cor é diferente. As cores do cartaz são mais suaves. As crianças não estão em situação de trabalho infantil e não há sobreposição de dados estatísticos sobre a cena.

b) Observe a expressão das duas crianças no cartaz 1. Que sentimentos o olhar e a expressão facial e corporal delas indicam? Explique. Elas parecem espantadas ou preocupadas, como alguém que sabe que o racismo é um problema muito presente no país, pois o sente na pele.

6. Uma campanha de propaganda procura convencer as pessoas de uma ideia.

a) Com suas palavras, resuma a ideia da campanha.

b) Compartilhe sua opinião com a turma, respeitando a vez de cada um falar: Para você, a campanha tem força para atingir seu objetivo? Explique. Respostas pessoais.

6. a) Resposta pessoal. O importante é os alunos observarem que a campanha pretende chamar a atenção das pessoas para o fato de o racismo ser a causa de muitas das dificuldades enfrentadas por crianças e adolescentes negros. Pode-se também comentar que crianças e adolescentes negros também são maioria entre os que vivem em condições socioeconômicas desfavoráveis.

220

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade 5

Ajude os alunos a perceber que o cartaz em estudo reforça a ideia principal da campanha: muitos dos problemas são provocados pelo racismo, não se trata de coincidência que as situações de violência ou fragilidade sejam vivenciadas sobretudo por negros.

Se considerar conveniente, comente que uma pessoa que não conhece outros cartazes da campanha pode não compreender totalmente a ideia desse cartaz, pois não conhece os argumentos apresentados nas propagandas. Reforce o aspecto argumentativo das propagandas de modo geral: são textos que procuram levar o público a aderir a uma ideia, por isso são persuasivos, construídos, muitas vezes, com uma argumentação bem elaborada, ainda que às vezes isso não fique tão evidente para alguns.

Atividade 7

Pergunte aos alunos que outros logotipos de instituições eles conhecem e se são coerentes com os propósitos a que elas afirmam se dedicar. No item **b**, retome o conceito de pronome indefinido, estudado no capítulo 2 desta unidade, observando que o uso do pronome indefinido **cada** contribui para dar mais abrangência à expressão analisada.

1. a) Enquanto a expressão **criança de rua** tem o sentido de que a rua é como o espaço "natural" das crianças que nela vivem, a expressão **crianças em situação de rua** dá a entender que as crianças que atualmente estão vivendo na rua o fazem provisoriamente e por alguma circunstância familiar ou social que pode e deve ser mudada.

7. Na parte inferior de cada peça da propaganda, há este logotipo (símbolo que serve para a identificação de uma entidade ou empresa) do Unicef:

unicef | para cada criança

Breno Loeser/Unicef

a) O que representa a figura que integra o logotipo? Representa um adulto segurando uma criança.

b) Qual é o sentido da expressão **para cada criança**, nesse contexto? A expressão dá a entender que o Unicef, ao desenvolver suas campanhas, procura dar atenção às necessidades de cada criança e de cada adolescente individualmente.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe e compare as duas primeiras frases a seguir à terceira.

Algumas entidades têm feito um trabalho com **crianças de rua.**

Algumas entidades têm feito um trabalho com **crianças em situação de rua.**

"Toda criança tem direito de estar protegida, mas muitas estão em **situação de trabalho infantil.**"

a) Que diferença de sentido há entre as duas primeiras frases?

1. b) A expressão tem o sentido de que estar trabalhando é uma circunstância dessas crianças, não sua condição "natural" ou mesmo aceitável, inclusive porque tal situação é irregular e não deve acontecer.

b) Na terceira frase, qual é o sentido da expressão **em situação de trabalho infantil**?

c) Troque ideias com a turma: Por que a criança em situação de trabalho infantil não está protegida? Porque toda criança tem, por lei, o direito à infância, isto é, o direito de ser amparada, sustentada, para poder se desenvolver plenamente. Ao ser submetida ao trabalho, ela fica fora da proteção desse direito.

2. Releia os cartazes 1 a 3. Com um colega, responda a estas questões no caderno:

a) O tipo de letra escolhido para os cartazes dá ao leitor a impressão de que foram escritos à mão ou que foram digitados? Explique: Que efeito isso provoca no leitor?

b) Em cada cartaz, algumas palavras se destacam. Quais? Com esses destaques, o que se procura ressaltar para o leitor? Ver resposta no Manual do Professor.

c) Na construção do cartaz 1 não há pontuação entre as frases. Resposta pessoal. Abra a discussão com a turma. Entre outras possibilidades, por causa da diagramação, as frases visualmente separadas, uma embaixo da outra.

- Levante suposições: Por que não foi empregado nenhum sinal de pontuação nesse caso?

d) Na sua opinião, os recursos em estudo nesta atividade ajudam o produtor do texto a chamar a atenção do leitor dos cartazes para o problema em discussão? Explique.
Respostas pessoais. O importante é os alunos observarem que, na escolha dos destaques e da pontuação, há uma intencionalidade, cujo foco é chamar a atenção do leitor dos cartazes para o problema em discussão, procurando convencê-lo a aderir à proposta da campanha.

2. a) Espera-se que os alunos observem que o tipo de letra escolhido dá ao leitor a impressão de que os cartazes foram escritos à mão. Possibilidades de explicação: parecem mais pessoais, não massificados; é possível que tenha sido suposto que com isso podem atrair mais a atenção do leitor.

Discuta com a turma as questões a seguir. Fundamente suas opiniões com bons argumentos, isto é, apresente os motivos ou as razões que levam você a pensar dessa maneira.

1. Na campanha em estudo, o foco é o racismo com os negros. Mas outros grupos étnicos também sofrem racismo? Explique. Respostas pessoais.

2. A Lei n. 7 716/1989, que regula racismo como crime, em seu artigo 1º afirma o seguinte:

> Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.

BRASIL. Lei n. 7 716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em: 25 mar. 2022.

Converse com os colegas e o professor: Qual é a importância de uma lei como essa para a vida em sociedade? Respeite a vez de cada um falar. Resposta pessoal.

Atividade 2, item b

No cartaz 1: **racismo**. No cartaz 2: **protegida** e **trabalho infantil**. No cartaz 3: **64,1%** e **negros**. O que é ressaltado: no cartaz 1, o problema em discussão na campanha toda: o racismo; no cartaz 2, o contraste entre a criança ser protegida (o previsto por lei) e estar em situação de trabalho infantil (o problema apontado); no cartaz 3, a porcentagem de negros em situação de trabalho infantil (maior do que a metade). Os destaques também podem sinalizar, na oralização do texto, ênfases na leitura em voz alta do trecho.

Trocando ideias

BNCC
Competências gerais: 1, 4, 7, 9
Competências específicas de Linguagens: 3, 4
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 6
Habilidade: EF67LP23

É importante que, para a conversa proposta na seção **Trocando ideias**, seja garantido um ambiente favorável à livre troca de ideias e à reflexão crítica, valorizando o diálogo. Estimule os alunos a dar sua opinião e a respeitar a opinião dos colegas. Em situações nas quais os alunos apresentem ideias divergentes, é importante desenvolver atitudes que promovam o diálogo respeitoso, o pluralismo de ideias, a empatia e a resolução de conflitos de modo pacífico.

Atividade 1

Chame a atenção para o fato de que o racismo, como depende de crenças, ou seja, não tem base científica em sua formulação, pode ocorrer contra qualquer grupo étnico.

Atividade 2

Retome o conceito de racismo conforme os estudos do capítulo anterior, ressaltando o fato de ser uma crença de que os membros de uma etnia têm características, habilidades ou qualidades específicas dessa etnia, o que os tornaria uma "raça" superior às demais. Comente que o crime de racismo atinge uma coletividade (por exemplo: todas as pessoas de determinada raça) e que a injúria racial ocorre quando a honra de uma pessoa específica é ofendida em razão de raça, etnia, cor, religião, origem.

Para mais orientações para a atividade 2, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

A linguagem do texto

BNCC
Competência geral: 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 6
Habilidades: EF69LP04, EF69LP17, EF06LP03

Atividade 1, item a

Comente com os alunos que algo semelhante ocorre com a expressão **moradores de rua**, que toma como "natural" a situação de pessoas que vivem na rua e manifesta uma posição passiva ou indiferente diante do fato. Já a expressão **pessoas (que vivem) em situação de rua**, além de indicar que é uma circunstância provisória, reconhece como não natural e não desejável essa situação.

Atividade 2

Na correção do item **a**, aceite as explicações dos alunos desde que façam sentido com o que observarem sobre a tipologia dos cartazes.

Quanto ao item **c**, se considerar conveniente, comente que uma razão para essa ausência de pontuação é evitar a modalização e possibilitar ao leitor que ele mesmo modalize o texto no ato de leitura, o que ajuda a acentuar o caráter argumentativo dos enunciados.

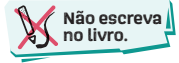
A língua em foco

Verbo (I)

BNCC

Competência geral: 4
Competências específicas de Linguagens: 2, 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 6
Habilidades: EF69LP03, EF69LP05, EF06LP04, EF06LP05, EF06LP06

Atividade 2, item c

Abra a discussão com a turma: em uma instância mais restrita, os adultos responsáveis por crianças e adolescentes podem ouvir a voz destes, e em uma instância mais abrangente, os governantes e responsáveis por fazer as leis devem também ouvir a voz de crianças e adolescentes e considerar seus interesses ao elaborar a legislação.

Construindo o conceito

Leia a seguir o objetivo que o Unicef se propõe a alcançar, conforme publicado no *site* da campanha que você estudou no início deste capítulo.

> O Unicef trabalha para garantir que cada criança, cada adolescente esteja na escola, cresça com saúde, não sofra violência e tenha sua voz ouvida. E convidamos você a se juntar a nós para tornar isso realidade.

NÃO é coincidência, é racismo. *Unicef Brasil*, 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/nao-e-coincidencia-e-racismo. Acesso em: 14 fev. 2022.

1. Há, na primeira frase, duas palavras que indicam uma ação realizada pelo Unicef.

a) Identifique-as. Trabalha e garantir.

b) Troque ideias com os colegas e com o professor: De que forma a campanha que você estudou anteriormente representa essas ações do Unicef?

1. b) A campanha é um dos trabalhos realizados pelo Unicef; portanto, representa as ações ou os esforços da instituição ("trabalha para garantir"), sua luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes.

2. Observe as palavras em destaque no trecho a seguir.

> [...] **esteja** na escola, **cresça** com saúde, **não sofra** violência e **tenha** sua voz ouvida.

2. a) Referem-se ao trecho "cada criança, cada adolescente", pois são eles que devem estar na escola, crescer com saúde, não sofrer violência e ter sua voz ouvida.

a) A que outro(s) termo(s) do texto elas se referem? Justifique sua resposta.

b) Qual é o sentido da expressão **tenha sua voz ouvida** no contexto? Se considerar necessário, consulte um dicionário. Ter seus interesses analisados e atendidos, sempre que possível.

c) Deduza: No contexto da campanha, quem seria o responsável por ouvir essa voz?
A sociedade como um todo, tanto os indivíduos (adultos) quanto as instituições.

3. Releia a última frase:

> E convidamos você a se juntar a nós para tornar isso realidade.

a) A quem se refere a palavra **convidamos**, isto é, quem é responsável pela ação de convidar? Refere-se ao Unicef, ele é o responsável por convidar, no contexto.

b) Entre as opções a seguir, copie no caderno aquela que tem o sentido mais próximo ao da palavra **tornar** no contexto: Os alunos devem copiar a ação de **transformar em**.

voltar transformar em devolver

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Conceituando

Conforme você observou ao resolver os exercícios anteriores, as palavras **trabalha** e **convidamos** indicam as ações de **trabalhar** e de **convidar** realizadas pelo Unicef, assim como **esteja**, **cresça**, **sofra**, **tenha** exprimem as ações de **estar** (na escola), **crescer**, **sofrer** e **ter**, relativas a cada uma das crianças e adolescentes assistidos pela instituição. A palavra **tornar**, por sua vez, indica uma mudança, uma transformação na realidade atual dos leitores a quem o Unicef se dirige.

Palavras como **trabalhar**, **convidar**, **estar**, **crescer**, **sofrer**, **ter**, **tornar**, são chamadas **verbos**. Indicam ação, estado, mudança de estado e fenômenos meteorológicos.

Verbos são palavras que exprimem ação, estado, mudança de estado, existência e fenômenos meteorológicos. Os verbos têm forma variável, que pode ajudar a identificar o tempo em que ocorre tal ação, entre outras informações.

Dois ou mais verbos com valor de um verbo só formam uma **locução verbal**. Por exemplo: **está trabalhando**, **vai estar**, **deve crescer**.

CONJUGAÇÕES

Todos os verbos existentes na língua portuguesa pertencem a apenas três grandes grupos, ou conjugações:

- **1ª conjugação**: os verbos terminados em **-ar**
- **2ª conjugação**: os verbos terminados em **-er** e **-por**
- **3ª conjugação**: os verbos terminados em **-ir**

Os verbos que terminam em **-ar**, **-er**, **-ir** e **-or** estão na forma chamada **infinitivo**. Assim é que um verbo se apresenta quando não flexionado nos diferentes tempos verbais e número, entre outras possibilidades.

Para encontrar um verbo no dicionário, é preciso sempre procurá-lo usando sua forma no infinitivo. Por exemplo:

trabalhar sofrer garantir

Contraponto

Todos os verbos terminados em **-or**, como **repor**, **supor**, **antepor**, **depor**, etc., são derivados de **pôr**, que no passado se chamava **poer**. O verbo **pôr** e seus derivados ainda mantêm a vogal E da 2ª conjugação em algumas de suas formas, como **pões**, **põe** e **põem**. Por isso, **pôr** e seus derivados pertencem à 2ª conjugação.

FLEXÃO DE NÚMERO E PESSOA

Releia o texto que você analisou anteriormente, observando os verbos em destaque.

> O Unicef **trabalha** para garantir que cada criança, cada adolescente **esteja** na escola, **cresça** com saúde, não **sofra** violência e **tenha** sua voz ouvida. E **convidamos** você a se juntar a nós para tornar isso realidade.

1. Você já estudou substantivos e pronomes. Troque ideias com os colegas e o professor e deduza:

a) A que termos as formas verbais **trabalha** e **convidamos** se referem no contexto?
A forma **trabalha** se refere ao substantivo **Unicef** e a forma **convidamos** ao pronome **nós**.

b) A que pessoa do discurso cada uma delas se refere?
A forma **trabalha** se refere à 3ª pessoa do singular e a forma **convidamos** à 1ª pessoa do plural.

Flexão de número e pessoa

Atividade 1

Ao explorar o item **a**, retome com os alunos os pronomes retos **ele**/**ela** (representando a instituição/o Unicef), de 3ª pessoa do singular, e **nós**, de 1ª pessoa do plural, estudados no capítulo 2.

Ao comentar o item **c**, chame a atenção para o fato de ambas as formas verbais em estudo, **trabalha** e **convidamos**, se referirem ao Unicef, embora estejam flexionadas em pessoas do discurso distintas. Possibilite aos alunos que levantem suas hipóteses sobre esse uso: ao abordar o trabalho e as ações realizadas de forma mais institucional, o uso da 3ª pessoa distancia e deixa o texto mais impessoal, mais objetivo. Ao empregar a 1ª pessoa, o texto se torna mais pessoal e se aproxima do leitor, deixando o convite mais persuasivo.

Atividade 2

Se achar adequado, retome o conceito de pronome indefinido e a construção de sentido de abrangência do termo **cada**, que, mesmo singular, por ser indefinido, permite que o texto faça referência a todos os adolescentes simultaneamente. Ao mesmo tempo, por ser singular, também evidencia o fato de que as crianças e os adolescentes são atendidos e respeitados em suas individualidades.

c) No contexto, a quem pode ser atribuída a ação de convidar, representada na forma verbal **convidamos**? Copie no caderno a afirmação correta.

- Pode ser atribuída a qualquer pessoa.
- Deve ser atribuída ao Unicef como um conjunto de pessoas unidas por uma causa e representado pelo pronome pessoal no plural (nós). x
- Deve ser atribuída aos leitores, representados pelo pronome pessoal (nós).

2. Você já observou que, no contexto, as formas verbais **esteja**, **cresça**, **sofra** e **tenha** se referem a crianças e adolescentes assistidos pelo Unicef. Troque ideias com os colegas e com o professor: Por que elas foram empregadas no singular?
Porque concordam com o termo que está mais próximo delas, (cada) **adolescente**.

As três pessoas do verbo são as mesmas do discurso, ou seja, as mesmas que envolvem qualquer ato de comunicação, e podem estar no singular ou no plural:

- 1ª pessoa (aquele que fala): **eu**, **nós**
- 2ª pessoa (aquele com quem se fala): **tu**, **vós**, **você**, **vocês**
- 3ª pessoa (aquele ou aquilo de que se fala): **ele**, **ela**, **eles**, **elas**

Assim, se flexionarmos o verbo **trabalhar** em um dos tempos do passado, notaremos as variações de pessoa e número na terminação das formas verbais. Observe:

(Eu) trabalhei:
1ª pessoa do singular

(Tu) trabalhaste:
2ª pessoa do singular

(Ele, você) trabalhou:
3ª pessoa do singular

(Nós) trabalhamos:
1ª pessoa do plural

(Vós) trabalhastes:
2ª pessoa do plural

(Eles, vocês) trabalharam:
3ª pessoa do plural

Contraponto

Conforme vimos no estudo dos pronomes, em várias regiões do país o pronome de tratamento **você** é empregado no lugar do pronome reto **tu**. Assim, embora **você** desempenhe o papel de 2ª pessoa do discurso, ou seja, com quem se fala, o verbo é conjugado em 3ª pessoa. Por exemplo:

- **Você** já **observou** a campanha do Unicef? (3ª pessoa)
- **Tu** já **observaste** a campanha do Unicef? (2ª pessoa)

Também é possível encontrar, em algumas regiões do Brasil, o uso do pronome de 2ª pessoa **tu** com o verbo conjugado em 3ª pessoa. Esse uso, não previsto pela gramática normativa, resulta, por exemplo, em frases como:

Tu (2ª pessoa) já **observou** a campanha do Unicef? (3ª pessoa)

FLEXÃO DE MODO

Observe novamente algumas das formas verbais empregadas no texto que você está estudando.

O Unicef **trabalha** para garantir que cada criança, cada adolescente **esteja** na escola, **cresça** com saúde, não **sofra** violência e **tenha** sua voz ouvida. E **convidamos** você a se juntar a nós para tornar isso realidade.

1. Troque ideias com os colegas e o professor e deduza:

a) Quais das formas verbais em destaque expressam ações que de fato ocorrem na realidade? As formas verbais **trabalha** e **convidamos**.

b) E quais dessas formas verbais indicam acontecimentos hipotéticos, isto é, que representam um desejo de que eles venham a acontecer?
As formas verbais **esteja**, **cresça**, (não) **sofra**, **tenha**.

2. Compare as duas construções a seguir.

I. E convidamos você a se juntar a nós para tornar isso realidade.

II. Junte-se a nós e torne isso realidade.

2. b) Não há uma resposta correta. O importante é os alunos observarem diferentes possibilidades de exprimir um pedido e influenciar as decisões do interlocutor, considerando o uso de recursos da língua, como pronomes e formas verbais. O uso do imperativo será estudado na sequência, essa é apenas uma exploração inicial.

a) Ambas as frases dialogam diretamente com o leitor.

- Em qual delas o produtor do texto se dirige ao leitor pelo uso de um pronome e qual é esse pronome? Na frase I, por meio do pronome **você.**
- Em qual delas o produtor do texto se dirige ao leitor diretamente nas formas verbais? E quais são elas? Na frase II, por meio das formas verbais **junte-se** e **torne**.

b) No item anterior, você observou que é possível fazer um pedido ao leitor dirigindo-se diretamente a ele por meio de um pronome ou por meio de formas verbais. Na sua opinião, qual dessas maneiras pode influenciar mais a atitude do leitor? Justifique sua resposta.

Como você pôde observar, as formas verbais **trabalha**, **esteja**, **cresça**, **sofra**, **tenha** e **convidamos** exprimem as intenções de quem fala. Nos textos em estudo, **trabalha** e **convidamos** revelam a intenção de mostrar certeza; **garantir**, **esteja**, **cresça**, (**não**) **sofra** e **tenha**, a intenção de indicar um desejo do enunciador; **junte**(**-se**) **e torne**, por fim, expressam a intenção de orientar um comportamento do leitor. Essas diferentes maneiras de expressar intenções por meio dos verbos são chamadas de **modos**.

Na língua portuguesa, são três os modos verbais: **indicativo**, **subjuntivo** e **imperativo**.

Indicativo

É o modo da certeza, empregado para indicar que algo, na visão de quem fala, é seguramente verdadeiro no mundo real e acontece, aconteceu ou acontecerá: "O Unicef **trabalha**"; "**Convidamos** você".

Subjuntivo

É o modo da hipótese ou da possibilidade, utilizado para indicar que algo pode vir a acontecer: "para garantir que cada criança, cada adolescente **esteja** na escola, **cresça** com saúde, não **sofra** violência e **tenha** sua voz ouvida".

Em geral, é empregado depois de verbos que dão ideia de ordem, proibição, desejo, vontade, pedido, condição, hipótese.

Rido/Shutterstock

Imperativo

É o modo pelo qual se expressa uma ordem, um pedido, um conselho ou uma orientação: "**Junte**-se a nós".

O imperativo pode ser afirmativo e negativo. O negativo é sempre precedido de uma palavra negativa.

Flexão de modo

Atividade 2

Ao comentar o item **a**, chame a atenção dos alunos para o fato de que as formas verbais **junte-se** e **torne** contêm em si, subentendido, o mesmo pronome **você** da 1ª frase que interpela diretamente o leitor. Assim, as frases poderiam estar formuladas assim, por exemplo: "Junte-se você também a nós e torne isso realidade".

Ao comentar o item **b**, ressalte que, na primeira frase, "E convidamos você a se juntar a nós para tornar isso realidade.", a forma verbal principal é empregada na 1ª pessoa do plural e, portanto, se refere ao produtor do texto. As demais, **se juntar** e **tornar**, apenas complementam o sentido dessa primeira: "Convidamos você a quê? A se juntar e tornar realidade...".

Imperativo

Em **Contraponto**, a gramática mencionada é: BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2012. Na página 569, trata-se especificamente do pronome **nós**.

Exercícios

Oriente os alunos a fazer os exercícios em duplas. Ao final, promova uma discussão mais ampla com a turma e esclareça as dúvidas.

Atividade 4

Chame a atenção dos alunos para a linguagem mais informal empregada na tira, que se reflete na flexão do verbo no modo imperativo.

Contraponto

O linguista Marcos Bagno (1961–) observa, em sua gramática, que a forma imperativa com o pronome **nós**, no português brasileiro, tem sido cada vez mais utilizada não pela conjugação tradicional, como em "Juntemo-nos ao Unicef", mas sim por meio do uso da forma verbal auxiliar **vamos** seguida do infinitivo do verbo principal, como na construção "Vamos nos juntar ao Unicef".

Assim, para expressar pedidos, orientações e ordens, além das frases formadas com o emprego do modo verbal imperativo, é possível, com intenção semelhante, usar diferentes construções, com verbos em outros modos, como em: "Você poderia falar mais baixo?", em vez de: "Fale mais baixo!". Mas observe que há uma diferença de tom: na primeira construção o pedido é mais sutil, na segunda é mais direto.

Exercícios

Leia esta tira, de Gilmar, e responda às atividades 1 a 4.

© Gilmar/Acervo do cartunista

GILMAR. *Guilber*. São Paulo: Sesi-SP Editora, 2016.

1. Eles parecem estar no ar, um caindo e o outro planando. O personagem de calça vermelha parece cair de algum lugar bastante alto, o que é possível perceber pela nuvem e pelo topo dos prédios ao fundo, bem como pelos traços acima dele, que indicam que ele está em alta velocidade. O personagem de roupa branca está voando, planando no ar, pois tem asas e não se veem, na tirinha, os traços indicadores de que esteja em queda.
2. a) A expressão do personagem de calça vermelha pode ser interpretada como, respectivamente: de medo e desespero (no primeiro quadrinho); de alívio e contentamento (no do meio); novamente de medo e desespero (terceiro quadrinho). A expressão do anjo é de naturalidade e serenidade em todos os quadrinhos.
b) No segundo quadrinho a expressão dele se modifica porque, ao descobrir a presença de seu anjo da guarda, o personagem vê uma esperança de salvação.

1. Em que situação se encontram os personagens da tira? Justifique sua resposta com base nos elementos não verbais do texto.

2. Observe a expressão facial deles ao longo da tira.

a) Que sentimentos essas expressões revelam em cada quadrinho?

b) Por que, no segundo quadrinho, a expressão facial do personagem de calça vermelha é diferente? Relacione as linguagens verbal e não verbal para responder à questão.

3. Observe as formas verbais das falas do segundo quadrinho:

a) Em que modo verbal elas foram empregadas? No modo indicativo.

b) Justifique os usos indicados por você no item **a**, considerando os sentidos das falas da tira. As falas se referem à situação concreta daquele momento, indicando certeza dos personagens em relação ao que dizem.

4. A fala do anjo no terceiro quadrinho quebra a expectativa gerada ao longo dos primeiros quadrinhos.

a) Que modos e formas verbais foram empregados nessa fala? Identifique cada um deles. Os modos subjuntivo em "(quando) **precisar**" e imperativo em "(me) **manda**".

b) Explique os sentidos da fala do anjo considerando os modos verbais utilizados e a construção do humor da tira. O modo subjuntivo indica uma situação que pode vir a acontecer e o imperativo, um conselho, uma orientação. Assim, o anjo se mostra solícito em ajudar em caso de necessidade, mas não leva em consideração que sua ajuda era necessária naquele momento, e essa contradição entre o que o anjo diz e o que ele faz constrói o efeito de humor na tira.

Leia esta receita para responder às questões 5 a 7.

sovar: misturar bem, bater bem uma massa, até que fique homogênea.

Biscoito de chocolate e nozes

Ingredientes

Anna Zabella/ Shutterstock

- 1 xícara (chá) de margarina
- 4 colheres (sopa) de açúcar
- 1 1/2 xícara (chá) de farinha de trigo
- 2 colheres (sopa) de amido de milho
- 3 colheres (sopa) de chocolate em pó
- 50 g de nozes trituradas

Modo de preparo

- Em um recipiente, **misture** a margarina e o açúcar.
- Depois, **junte** a farinha de trigo, o amido de milho e o chocolate.
- Com as mãos, sove a massa até ficar uniforme.
- Em seguida, **modele** o formato desejado.
- Se **quiser**, **abra** a massa com o auxílio de um rolo e **corte-a** com moldes de desenhos.
- **Coloque-as** em uma assadeira.
- **Leve** ao forno e **deixe** assar por 15 minutos, na temperatura de 180º, ou até dourar.

Dica

- **Acrescente** as nozes na hora em que for sovar a massa.

MARTINS, Silvia. Receita de biscoito de chocolate e nozes. *Comida e receitas.* Disponível em: www.comidaereceitas.com.br/biscoitos-e-bolachas/biscoito-de-chocolate-e-nozes.html. Acesso em: 15 fev. 2022.

5. Identifique o modo em que estão as formas verbais destacadas no texto.
Imperativo: **misture**, **junte**, **sove**, **modele**, **abra**, **corte**, **coloque**, **leve**, **deixe**, **acrescente**; subjuntivo: **quiser**.

6. A forma **for sovar** é locução verbal e pode ser substituída por uma forma verbal simples, isto é, por uma única palavra.

a) Qual é essa forma verbal? **Sovar**.

b) Em que modo verbal está? Subjuntivo.

7. As receitas culinárias orientam as pessoas sobre como preparar determinados pratos.

a) Qual é o prato ensinado nessa receita? Biscoito de chocolate e nozes.

b) Você já fez alguma receita semelhante a essa? Comente com os colegas. Respostas pessoais.

c) Considerando a função da receita, deduza: Por que predomina nesse texto o modo imperativo?

d) Você conhece alguma receita de cor, que costuma fazer muito? Seguindo o modelo da receita em estudo, reproduza sua receita no caderno e compartilhe-a com os colegas.
Respostas pessoais.

7. c) Porque, para obter o resultado esperado, o leitor precisa proceder de determinada maneira. E o modo verbal que exprime a ideia de orientação, além de pedido e ordem, é o imperativo.

FLEXÃO DE TEMPO

Leia esta tira, de Nik:

Gaturro, Nik © 2004 Nik / Dist. by Andrews McMeel Syndication

NIK. *Gaturro.* Cotia-SP: Vergara & Riba, 2008. v. 2. p. 52.

Flexão de tempo

Chame a atenção dos alunos para os tempos em que as ações ocorrem em cada quadrinho. Se considerar conveniente, retome os modos verbais, levando-os a pensar no que acontece (o momento da fala), no que já aconteceu (anterior ao momento da fala), no que vai acontecer mas ainda não é certo. Ressalte que a linguagem usada na tirinha é mais informal, cotidiana, conforme costuma ser empregada em textos dessa natureza.

1. a) Não. Ela reage com "tá bom..." e bate a janela, como quem duvida do que ouviu e vai aguardar o desenrolar dos fatos.
b) Suas palavras são postas a prova: ele está sob uma chuva que vai aumentando e começa a desanimar, até se desesperar e sair correndo.

1. Gaturro, o personagem que está do lado de fora da casa no começo da tira, faz uma promessa.

c) Não. Seus olhos estão semicerrados (o que indica tédio) e ela comenta que a "vontade de ferro" de Gaturro não durou mais de 30 segundos.

a) Ágata parece acreditar nessa promessa? Explique.

b) O que acontece com Gaturro e sua promessa do segundo ao quinto quadrinho?

c) Ágata parece surpresa com o comportamento de Gaturro no último quadrinho? Explique.

d) Explique o humor da tira, considerando os sentidos das palavras **ferro** e **enferrujar**.

1. d) A "vontade de ferro" de Gaturro "enferrujou" com a chuva, pois o metal ferro, de fato, enferruja mais rapidamente quando em contato com água e umidade. Ou seja, o cartunista faz um jogo de palavras com o sentido literal e o sentido figurado do verbo **enferrujar**.

2. Os personagens da tira empregam várias formas verbais em suas falas. Identifique-as.
Vou ficar, dar, tenho, tá, aconteceu, aguentou, é, estava enferrujando.

3. Observe que as formais verbais identificadas por você na atividade 2 se referem a diferentes tempos e modos. Com base nos sentidos do texto, deduza:

a) Qual(is) se refere(m) a algo que acontece no **presente**, isto é, ao momento em que os personagens falam? Tenho, tá, é.

b) Qual(is) se refere(m) a um fato **passado**, isto é, a algo ocorrido antes do momento em que os personagens conversam? Aconteceu, aguentou, estava enferrujando.

c) Qual(is) se refere(m) ao **futuro**, isto é, a algo que pode ocorrer depois da conversa entre os personagens? Vou ficar, dar.

Os tempos verbais da língua portuguesa expressam, em geral, o presente, o pretérito (passado) e o futuro. Os tempos verbais costumam ser indicados pela terminação das formas verbais. Compare:

Presente: **tenho** Pretérito: **aconteceu** Futuro: **ficarei/vou ficar**

Exercícios

Não escreva no livro.

1. Leia a matéria jornalística a seguir.

1. a) O mico-leão-dourado. Segundo a notícia, ele já correu risco de extinção, mas agora, depois de muitos terem se esforçado para garantir sua sobrevivência, a população desses macacos está em crescimento.

Thiago Neumann (NORTE)/Arquivo da editora

Saiba mais sobre o mico-leão-dourado, um macaco que só existe no Brasil

É fácil saber por que o mico-leão-dourado **ganhou** esse nome: seus pelos **formam** uma juba cabeluda, dourada e brilhante, como a dos leões.

Esse animal só **existe** na Mata Atlântica brasileira e **esteve** ameaçado de desaparecer do planeta. Muita gente **lutou** para preservar essa espécie e hoje a população de micos-leões-dourados **está** crescendo.

Os micos **passam** o dia entre as árvores, procurando frutos, insetos e animais pequenos para comer. À noite, eles se **escondem** em ocos de árvores e **vão dormir** tranquilos.

Se **percebe** a aproximação de uma cobra, uma jaguatirica ou um gavião, o líder do bando dos micos **dá** um assobio forte. Aí todos se escondem rapidinho entre os galhos.

CRISTIANINI, Maria Carolina. *Recreio*. São Paulo: Abril, n. 462, p. 26.

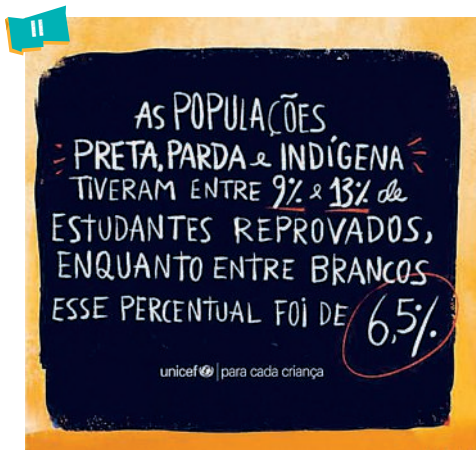
a) As informações da matéria giram em torno de que um animal. Qual é ele? Segundo a notícia, ele corre ou já correu risco de extinção? Explique.

b) Identifique o tempo (presente, pretérito ou futuro) em que estão as formas verbais destacadas nesse texto. **é**: presente; **ganhou**: pretérito; **formam**: presente; **existe**: presente; **esteve**: pretérito; **lutou**: pretérito; **está**: presente; **passam**: presente; **escondem**: presente; **vão dormir**: futuro; **percebe**: presente; **dá**: presente.

2. Suponha que você precise procurar em um dicionário o significado do verbo a que pertence cada uma das formas verbais a seguir. No dicionário, os verbos são registrados apenas no infinitivo. Que palavras você buscaria no dicionário em cada caso?

a) eu trouxe trazer
b) ela coube caber
c) quando ele vier vir
d) eles viram ver
e) eu pus pôr
f) eu visto vestir
g) ele diria dizer

SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia a seguir outras peças que fazem parte da mesma campanha do Unicef que você analisou ao longo deste capítulo.

I

II

Imagens: Breno Loeser/Unicef

III

IV

NÃO é coincidência, é racismo. *Unicef Brasil*, 2020. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/nao-e-coincidencia-e-racismo. Acesso em: 11 fev. 2022.

Semântica e discurso

BNCC
Competências gerais: 4, 7, 9
Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 4
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 6, 7
Habilidades: EF69LP02, EF69LP04, EF69LP05, EF69LP17, EF67LP06, EF67LP07, EF67LP08, EF06LP01, EF06LP03, EF06LP04, EF06LP05, EF06LP06

Atividade 1

Incentive os alunos a observar atentamente e a descrever os aspectos semelhantes entre os textos, já prevendo que, ao final desta unidade, eles organizarão uma campanha e poderão atentar para tais elementos também na produção dos próprios textos.

Atividade 2, item b

O importante é os alunos observarem que as propagandas são organizadas em duplas de cartazes: um deles ilustra uma cena que mostra o problema apontado pelo texto verbal do cartaz; o outro tem um cartaz de fundo preto, com dados estatísticos sinalizados em branco, que parece sobrepor o cartaz com a ilustração. Com isso, a campanha procura mostrar que o problema ilustrado na cena tem uma causa maior: o racismo.

Atividade 4

No item **b**, comente que, na construção II, **usufruir de** deve ser compreendido com o sentido de “estar na posse ou no gozo de (algo inalienável)”.

Ao explorar o item **c**, incentive os alunos a compartilhar suas propostas de reformulação das frases e a comparar as escolhas feitas. Entre outras possibilidades: Toda criança usufrui do/goza do direito de ir e vir sem medo; As populações preta, parda e indígena apresentaram...; Muitas experimentam a interrupção de suas trajetórias.

Atividade 5

Abra a discussão com a turma: em geral, as frases construídas com o verbo **ter** não têm os sentidos tão especificados, o que provoca um efeito de imparcialidade, como se descrevessem o fato por si só. Compare as respostas dos alunos e, conforme as escolhas, verifique quais formas verbais procuram manter esse tom imparcial e quais já contêm em si uma interpretação mais específica; por exemplo, **dever**, **merecer**, **sofrer**, **padecer**, **impedir**, entre outras possibilidades.

1. O tema da campanha, ou seja, a luta contra o racismo, em relação especificamente à situação das crianças e adolescente negros no Brasil; os traços e o estilo das ilustrações, as cores utilizadas, o desenho e as cores das letras, o fundo preto na segunda peça de cada dupla, a relação entre a afirmação feita no primeiro quadro e os dados estatísticos apresentados no segundo, o logotipo do Unicef, etc.

1. Observe atentamente os textos reproduzidos e identifique que elementos textuais (enunciados, imagens, etc.) indicam que eles fazem parte da mesma campanha que os cartazes analisados no início deste capítulo.

2. As quatro peças em estudo devem ser lidas em pares que se complementam. Compare o uso da linguagem verbal e da linguagem não verbal nas peças de cada par. **2. a)** As peças do primeiro par tratam do direito à educação e as peças do segundo par, do direito à liberdade e à vida.

a) Entre os direitos do ECA, em estudo no capítulo 2 da unidade 2 deste livro, há os que indicam a relação temática entre as peças de cada par de propaganda. Qual é esse direito, em cada caso?

b) Explique de que modo a cena representada nas peças à esquerda de cada dupla dialoga com os dados estatísticos apresentados nas peças da direita. Na cena das peças à esquerda, há personagens negros e pardos em situação de vulnerabilidade (respectivamente, a menina no centro com expressão de desânimo e o menino e a menina de mãos dadas prestes a cair em uma vala), reforçando os dados apresentados nas peças da direita.

3. Releia esta frase:

> Toda criança tem direito à educação, mas muitas estão na escola sem aprender.

a) Considerando a primeira frase, ter “direito à educação” tem o sentido de “estar na escola” ou de “aprender”? O sentido de “aprender”.

b) Deduza: Qual é a diferença entre “estar na escola” e “aprender”?

3. b) Possibilidade: A diferença é que estar matriculado na escola revela apenas um dado estatístico, uma informação burocrática, mas não garante que as vivências escolares estejam contribuindo para o aprendizado.

4. O verbo **ter** foi empregado quatro vezes nos textos em estudo, com diferentes sentidos e em diferentes formas.

a) Identifique as frases que contêm essas ocorrências e indique o modo, o tempo, o número e a pessoa em que cada uma está conjugada.

b) Observe as formas infinitivas a seguir, troque ideias com os colegas e o professor e indique quais delas mais se aproximam dos sentidos do verbo **ter** em cada uma das ocorrências identificadas no item **a**.

I. apresentar **II.** usufruir de **III.** sofrer com

c) Em dupla com um colega, reescrevam no caderno as frases indicadas por vocês no item **a**, usando outras formas verbais, sem alterar os sentidos das construções. Se julgarem necessário, façam ajustes nas frases. Também fiquem à vontade para consultar o dicionário. Resposta pessoal.

d) Troque ideias com os colegas e com o professor e conclua: Que construções parecem mais imparciais, ou seja, mais objetivas e genéricas: as frases do texto original ou as produzidas por vocês no item **c**? Resposta pessoal.

4. a) Nas frases “Toda criança tem direito à educação” e “Toda criança tem direito a ir e vir sem medo”, o verbo **ter** está empregado na 3ª pessoa do singular, no presente do indicativo. Em “As populações preta, parda e indígena tiveram entre 9% e 13% de estudantes reprovados”, esse verbo está empregado na 3ª pessoa do plural, no pretérito perfeito do indicativo, e na frase “muitas têm suas trajetórias interrompidas”, na 3ª pessoa do plural, no presente do indicativo.
b) I. Em “As populações preta, parda e indígena tiveram entre 9% e 13% de estudantes reprovados”.
II. Em “Toda criança tem direito à educação” e “Toda criança tem direito a ir e vir sem medo”.
III. Em “[...] muitas têm suas trajetórias interrompidas”.

5. Releia esta frase:

> Toda criança tem direito a ir e vir sem medo, mas muitas têm suas trajetórias interrompidas.

Quais são, no contexto, os possíveis sentidos:

a) da expressão **ir e vir sem medo**? Locomover-se, deslocar-se pelas ruas.

b) da palavra **trajetória**? O sentido de percurso pelo qual se caminha, considerando a relação com os verbos **ir** e **vir** e o sentido mais amplo de história de vida.

6. Compare as construções a seguir.

I. As populações preta, parda e indígena tiveram entre 9% e 13% de estudantes reprovados, enquanto entre brancos esse percentual foi de 6,5%.

II. A população branca teve 6,5% de estudantes reprovados, enquanto entre pretos, pardos e indígenas esse percentual foi de 9% a 13%.

Não escreva no livro.

a) Levante hipóteses: Por que, na construção II, foi empregada a forma verbal **teve** em vez da forma **tiveram**?

b) Os dados apresentados nas duas frases são diferentes ou são iguais?

c) Troque ideias com os colegas e com o professor: Em cada uma dessas construções, que termos mais se destacam?

d) Conclua: No contexto da campanha, a escolha da organização da frase é importante para a construção dos sentidos do texto?
Espera-se que os alunos avaliem que sim, porque como a campanha é sobre o racismo, é fundamental voltar o olhar do leitor para as populações que historicamente sofrem com esse tipo de problema.

6. a) Porque, na construção II, o verbo faz referência ao termo **população**, empregado no singular, ao passo que, na construção I, esse substantivo, também relacionado ao verbo **ter**, está no plural.
b) São iguais.
c) Os termos iniciais, respectivamente: "As populações preta, parda e indígena" e "A população branca".

ACENTUAÇÃO GRÁFICA

No capítulo anterior, você estudou a tonicidade das sílabas na nossa língua e seu posicionamento nas palavras. Neste capítulo, você vai complementar esse estudo. Faça as atividades a seguir.

1. Releia estas palavras, extraídas dos textos que você estudou em **Semântica e discurso**:

a) Quais delas são paroxítonas e quais são proparoxítonas?

b) Considerando sua resposta ao item **a**, reescreva as regras a seguir no caderno, substituindo o símbolo ▲ ● pela classificação da palavra de acordo com a posição da sílaba tônica.

Todas as ▲ terminadas em ditongo, seguido ou não de S, devem ser acentuadas. Paroxítonas.

Todas as ▲ devem ser acentuadas, sem exceção. Proparoxítonas.

c) Pesquise em livros, jornais, revistas ou na internet outras cinco palavras proparoxítonas e observe-as em relação à acentuação gráfica. O que você notou?

Pensamento computacional

A observação de padrões que se repetem é uma das formas de se desenvolver o pensamento computacional e de promover a resolução de problemas. Ao notar que todas as palavras proparoxítonas seguem um mesmo padrão relacionado à acentuação gráfica, você desenvolveu sua capacidade de solucionar problemas.

1. a) Paroxítonas: **criança**, **trajetórias**, **interrompidas**, **homicídios**; proparoxítonas: **indígenas**, **vítimas**.
c) Todas as palavras proparoxítonas recebem acento gráfico, confirmando a regra formulada o item **b**.

Atividade 6, item d

Relembre aos alunos que, conforme visto no estudo de abertura do capítulo, o foco da campanha é o racismo.

De olho na escrita

Acentuação gráfica

BNCC
Competência geral: 3
Competência específica de Linguagens: 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3
Habilidades: EF69LP02, EF69LP05, EF69LP56, EF67LP32

Atividade 1, item c

O desenvolvimento do pensamento computacional pode ser exercitado nas mais diversas situações pedagógicas, como na proposta da atividade, ao se observar o funcionamento da língua. A percepção da existência de padrões é um dos pilares da construção do pensamento computacional e do desenvolvimento da capacidade cognitiva do indivíduo.

2. Recebe acento quando está no plural. Na frase II, refere-se ao pronome indefinido plural **muitas**. Quando está no singular, não recebe acento, como ocorre em "toda criança tem".

2. Observe o emprego das formas verbais **tem** e **têm** nas frases a seguir, extraídas dos cartazes.

I. Toda criança tem direito à educação, mas muitas estão na escola sem aprender.

II. Toda criança tem direito de ir e vir, mas muitas têm suas trajetórias interrompidas.

Troque ideias com os colegas e com o professor e deduza: Quando essa forma verbal deve receber acento? Justifique sua resposta com base no texto.

Ao responder às questões anteriores, você pôde constatar a existência de algumas regras de acentuação das palavras da língua portuguesa. Observe, a seguir, as regras principais de acentuação gráfica de palavras na nossa língua.

São acentuados os monossílabos tônicos e as palavras oxítonas terminados em **-a**, **-e**, **-o** e nos ditongos abertos **éi**, **éu** e **ói**, seguidos ou não de **-s**.

Como é o caso de:

babás dendê avós papéis céus dói

As palavras oxítonas terminadas em **-em**(**ens**) são acentuadas, porém os monossílabos terminados em **-em**(**ens**) não são acentuados.

Compare os exemplos a seguir.

também ninguém parabéns quem tem bem

São acentuadas as paroxítonas terminadas em **-l**, **-n**, **-r**, **-x**, **-i**, **-is**, **-us**, **-ã**, **-ãs**, **-ão**, **-ãos**, **-um**, **-uns**, **-ps** e em ditongo.

Eis alguns exemplos:

-l, -n, -r, -x: responsável, hífen, açúcar, ônix

-i, -is: júri, lápis

-us: bônus

-ã, -ãs: ímã, órfãs

-ão, -ãos: bênção, órgãos

-um, -uns: fórum, álbuns

-ps: bíceps

ditongo: remédio, mágoa, fáceis, infância

Todas as palavras proparoxítonas são acentuadas.

Observe alguns exemplos:

fábulas paroxítona crepúsculo saltávamos lágrima

Importante

Verbos como **conter**, **deter**, **manter** e **reter** apresentam formas oxítonas e acentuadas graficamente nas 3as pessoas do presente do indicativo: acento agudo no singular e acento circunflexo no plural.

Os verbos **ter** e **vir**, nas 3as pessoas do presente do indicativo, são monossílabos tônicos terminados em -**em**. Pela regra de acentuação dos monossílabos, não deveriam ser acentuados. Entretanto, acentua-se a forma da 3ª pessoa do plural para diferenciá-la da forma do singular.

Exercícios

Não escreva no livro.

1. Leia esta tira:

BROWNE, Dik. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 11 nov. 2012.

1. b) Indicam que os demais personagens saíram correndo para realizar o desafio.

Observe as roupas e os acessórios utilizados pelos personagens.

a) Deduza: Quem são eles? Portanto, que postura é esperada deles diante do desafio apresentado no primeiro quadrinho? São guerreiros. O importante é os alunos observarem que, por serem guerreiros, espera-se que ajam como tais e se prontifiquem a lutar.

b) No segundo quadrinho, o que as pequenas nuvens e os traços desenhados à esquerda sugerem sobre os demais personagens que estavam no primeiro quadrinho?

c) O humor da tira é construído com base na personalidade do personagem de roupa vermelha, Eddie "sortudo". Que traço da personalidade dele é evidenciado no segundo quadrinho? E por que esse traço contribui para a construção do humor?

Eddie não é corajoso. Esse traço de sua personalidade contribui para a construção do humor porque quebra a expectativa construída no leitor pelo fato de ele ser um guerreiro e ser esperado de um guerreiro (um *viking*) que aceite o desafio de lutar.

2. Observe as palavras **têm** e **vem**, empregadas na tira.

a) Justifique o acento gráfico da palavra **têm**, no primeiro quadrinho.
É acentuada porque está no plural, concordando com "aqueles que (não têm medo de lutar até a morte)".

b) Por que a palavra **vem**, do segundo quadrinho, não é acentuada?
Porque está no singular, concordando com o pronome de tratamento **você**.

3. Copie as frases a seguir no caderno e complete cada uma delas com a forma adequada do verbo entre parênteses, flexionando os verbos sempre no tempo presente do indicativo.

a) Aquele palácio (conter) uma fortuna em ouro. contém

b) Diante do perigo, os comandados de Hagar (manter) a calma. mantêm

c) Com muita coragem, o *viking* (deter) o avanço inimigo. detém

d) Os arqueiros (reter) o inimigo no desfiladeiro. retêm

Exercícios

Atividade 1, item a

Se considerar adequado, explique aos alunos que esses personagens de Dik Browne são *vikings*, ou seja, pertencem aos povos da Escandinávia (norte da Europa) conhecidos como grandes navegadores e de extrema bravura. Existiram do século VIII até o século XI e eram muito temidos pelos saques que realizavam nas terras que invadiam.

O texto a seguir foi propositalmente reproduzido com algumas palavras sem o devido acento gráfico. Procure identificá-las e responda às questões 4 e 5.

Mandioca

Quando Pedro Alvares Álvares Cabral chegou ao Brasil, a mandioca ja era um dos principais alimentos de nossos indios. Ela e originaria do Nordeste e das regiões centrais do pais. O Brasil e o maior produtor mundial de mandioca.

Existem 2 tipos:

- A mandioca-doce, tambem chamada de aipim ou macaxeira, e usada na alimentação. Depois de cozida em agua e sal, ela esta pronta para ser consumida. [...] Sua farinha e insubstituivel em receitas tipicas brasileiras, como o Tutu à Mineira e os pirões de peixe. [...]
- A mandioca-brava ou amarga e usada na produção de polvilho ou de farinha. Ela tem uma quantidade maior de acido cianidrico, um veneno, que a mandioca-doce. Provoca nauseas, vomitos e sonolencia. [...]

Adaptado de: DUARTE, Marcelo. *O guia dos curiosos*: Brasil. São Paulo: Panda Books, 2011. p. 405.

LAURA_VN/Shutterstock

4. No texto, foram propositalmente eliminados os acentos gráficos de certos monossílabos tônicos, de algumas palavras oxítonas e de todas as proparoxítonas. Identifique essas palavras e reescreva-as no caderno, acentuando-as devidamente. A resposta está no texto.

5. De acordo com o texto lido, responda:

a) De onde é originária a mandioca? Dos povos indígenas que habitavam as terras brasileiras antes mesmo da chegada dos portugueses.

b) Por quais outros nomes a mandioca também é conhecida? Qual(is) deles você costuma usar? E qual é o mais utilizado na região em que você vive? Aipim e macaxeira. Respostas pessoais.

c) Cite três receitas feitas à base de mandioca ou produtos que têm origem na mandioca. Você costuma consumir algum deles? Qual ou quais? Respostas pessoais. Possibilidades de resposta: diferentes tipos de farinha, tutu à mineira, pirões de peixe, polvilho, tapioca, etc.

6. Há, a seguir, pares de palavras. No caderno, reescreva, acentuando corretamente, apenas as paroxítonas que devem ser graficamente acentuadas.

a) saci — taxi táxi

b) urubus — Venus Vênus

c) nuvem — hifen hífen

d) orfãs — irmãs órfãs

e) carater — temer caráter

f) futil — sutil fútil

4. a) Nos cartazes analisados no início do capítulo, por exemplo, podem-se apontar contrastes: um com fundo colorido com letras brancas graúdas; e o outro com fundo de cor negra e letras brancas contrastando com o fundo preto. O fato de o cartaz com os dados estatísticos recobrir o da situação ilustrativa também é um recurso gráfico-visual utilizado na campanha. Nas ilustrações de alguns dos cartazes, a expressão corporal e facial das crianças reforça a ideia de perplexidade causada pelas estatísticas que revelam sua condição social.

PROPAGANDA: CONSTRUÇÃO E RECURSOS EXPRESSIVOS

1. Peças publicitárias em geral são produzidas para convencer o leitor de alguma coisa. Muitos fazem diferenças entre as peças considerando suas intenções, chamando de **anúncio publicitário** as que são elaboradas com a intenção de levar o público a consumir um produto ou serviço; e denominando **propaganda** as que são produzidas com a intenção de fazer o público aderir a uma ideia, colaborar com uma causa. Neste capítulo, foram estudadas algumas propagandas do Unicef. Considerando essas peças, responda no caderno.

a) Qual é a finalidade dessas propagandas? Elas têm a finalidade de divulgar ideias e incentivar os interlocutores a participar do combate ao racismo.

b) Quem são seus interlocutores? O público em geral.

c) Que tipo de ação ou de mudança de atitude essas propagandas procuram mobilizar? Procuram mobilizar práticas contrárias ao racismo.

2. As propagandas podem ser constituídas de mais de uma linguagem e podem ser veiculadas em diferentes suportes e veículos, como jornais, revistas, rádio, tevê e internet.

a) Que linguagens foram utilizadas na construção das propagandas estudadas? 2. a) Linguagem verbal e linguagem não verbal.

b) Essas linguagens se complementam ou uma é mais importante que a outra? Explique. Elas se complementam, pois colaboram igualmente para a construção dos sentidos do texto.

c) As propagandas lidas foram produzidas, provavelmente, para que tipo de veículo? Para veículos impressos, como jornais e revistas, e digitais, como *sites*, blogues e redes sociais. Também podem ter sido veiculadas na forma de cartazes.

3. Toda propaganda apresenta argumentos (motivos, razões) para convencer o interlocutor a aderir a uma ideia.

a) Qual é o principal tipo de argumento usado nas propagandas estudadas para tentar convencer o interlocutor a se engajar na ideia em questão? 3. a) Sobretudo, dados estatísticos (por exemplo, "64,1% das crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil são negras"; "83,5% das vítimas de homicídios de 10 a 19 anos são negros"), que demonstram que o racismo no Brasil é extremamente grave.

b) O argumento apresentado é convincente? Por quê? Espera-se que os alunos respondam afirmativamente, pois os dados evidenciam de forma inegável que crianças e adolescentes negros são maioria em diversas situações negativas (trabalho infantil e até morte).

4. Quando a propaganda é impressa, os recursos gráficos também podem auxiliar a criar impacto junto aos interlocutores.

a) Que recursos gráfico-visuais foram empregados nos cartazes da campanha?

b) O efeito resultante desses recursos contribui para que a propaganda alcance seus objetivos? Por quê? Espera-se que os alunos observem que os recursos visuais estimulam a atenção do interlocutor a respeito do que está sendo denunciado.

5. Observe a linguagem verbal empregada nas propagandas em análise.

a) Como ela se caracteriza: é direta e sucinta ou desenvolvida e detalhada? Caracteriza-se como direta e sucinta.

b) Ela está de acordo com o perfil do público a que se destina? Sim, é uma linguagem que está adequada ao público em geral.

235

BNCC

Competência geral: 4
Competências específicas de Linguagens: 3, 4
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 6, 7
Habilidades: EF69LP02, EF69LP04, EF69LP17, EF67LP06, EF67LP07

Atividade 3

Caso os alunos apresentem dificuldade para compreender o conceito de argumento – fundamental para as atividades de produção de textos argumentativos –, lembre-os de que o argumento é um recurso ou uma espécie de prova para convencer alguém. Se necessário, use como exemplo as provas usadas pelo advogado de acusação, em um tribunal, para mostrar ao júri que o acusado é culpado de um crime.

Atividade 5

Reforce que a linguagem das propagandas tende a ser econômica, enxuta; por isso, ela deve ser bem planejada para que estabeleça uma comunicação rápida e direta com o interlocutor. Aproveite para comentar que, quanto às variedades linguísticas, não há um padrão: ela pode fazer ou não uso de uma variedade regional ou urbana, estar menos ou mais próxima da norma-padrão, ser menos ou mais formal, etc. Tudo depende dos objetivos do anúncio e da adequação ao público.

Atividade 6

Destaque que, na linguagem publicitária, é importante a adequação ao perfil do público e ao tipo de veículo; por isso, caso o público seja jovem, por exemplo, a linguagem deve ser informal e descontraída.

Agora é a sua vez

Propaganda

BNCC

Competências gerais: 4, 9, 10
Competências específicas de Linguagens: 3, 4
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 5, 7
Habilidades: EF69LP07, EF69LP08, EF69LP09, EF69LP13, EF67LP13, EF67LP19, EF67LP32

Sugestão para o professor

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

6. a) As pessoas que o responsável pela propaganda deseja mobilizar, convencer sobre uma ideia.
b) Promover uma ideia ou uma causa.
c) Em jornais, revista, na internet, em cartazes. Também pode ser veiculada na TV e no rádio, na internet ou em redes sociais variadas.
d) Geralmente se estruturam por meio de linguagem verbal e linguagem não verbal quando vão circular em meio impresso. Em rádio, podem contar com áudios e, na TV e na internet, com vídeos. Na internet podem ser estruturadas com quaisquer dos recursos mencionados.
e) Não há uma estrutura fixa, mas geralmente há um título ou uma frase em destaque, seguida de um texto curto; e há um diálogo entre linguagem verbal e não verbal. Costuma apresentar assinatura ou logotipo dos responsáveis.
f) A linguagem é direta, enxuta e adequada ao perfil dos interlocutores, mas pode sofrer variações, dependendo da situação de comunicação.

6. Com a orientação do professor, junte-se a alguns colegas para resumir as características básicas das propagandas. Para isso, copiem o quadro a seguir no caderno e respondam às questões de acordo com o que perceberam das propagandas em estudo ou de outros textos conhecidos do gênero.

Propaganda: construção e recursos expressivos	
a) Quem são os interlocutores de uma propaganda?	
b) Qual é o objetivo de uma propaganda?	
c) Por onde circula?	
d) De que linguagens uma propaganda se vale em sua construção?	
e) Qual é a estrutura de uma propaganda impressa?	
f) Como é a linguagem verbal de uma propaganda?	

AGORA É A SUA VEZ

Propaganda

sebra/Shutterstock

Ao final desta unidade, em **Intervalo**, você e os colegas de turma vão participar de uma campanha comunitária contra o racismo. Por isso, é importante elaborar propagandas para a campanha.

No capítulo 2 desta unidade, você leu trechos de cartas de Djamila Ribeiro à avó dela que tocam na questão da discriminação racial sofrida por ela quando menina. E, neste capítulo, teve contato com propagandas da campanha promovida pelo Unicef de combate ao racismo.

Com isso, foram levantados alguns aspectos do racismo, como:

- O racismo existe e precisa ser combatido.
- Ele está presente em situações cotidianas, muitas vezes inesperadas, como as brincadeiras.
- A violência contra crianças e adolescentes pode estar relacionada ao racismo.
- No Brasil, o trabalho infantil é praticado predominantemente por crianças e adolescentes negros.
- Ocorre abandono escolar de crianças e adolescentes negros.

Tendo essas e outras questões sobre o racismo em mente, planeje com a turma a campanha a ser organizada para combater esse problema social e, depois, com o grupo, compartilhe suas ideias sobre a propaganda que vão produzir.

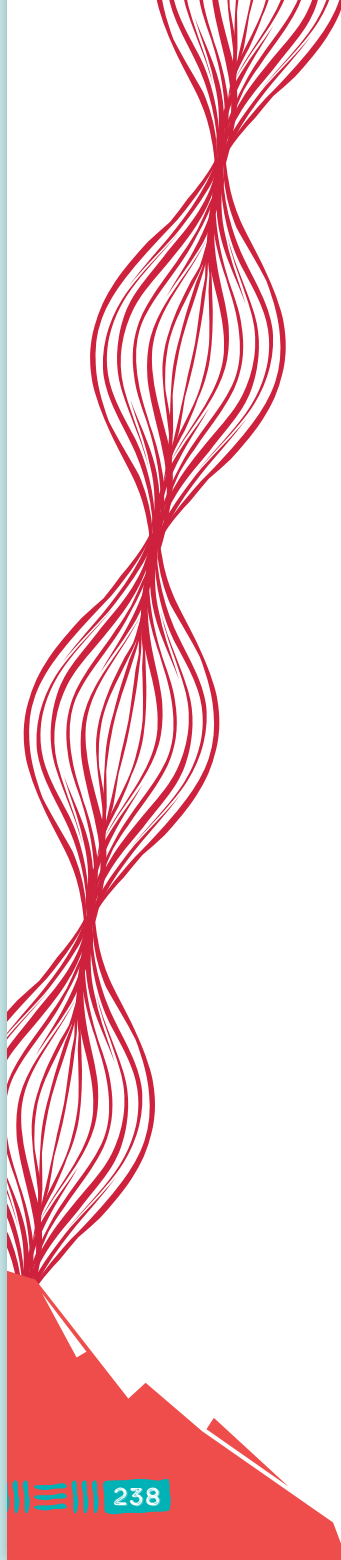
Planejamento da campanha

- Antes de cada grupo pensar na produção de sua propaganda, é importante a turma conversar e planejar a campanha. Sugerimos algumas perguntas para inspirar essa conversa:
  - Racismo é um tema amplo. Nas propagandas do Unicef, o foco é o racismo contra os negros. Haverá um foco único para a campanha da turma contra o racismo? Ou cada grupo escolherá o seu? Esse(s) foco(s) está(ão) relacionado(s) à realidade da comunidade de vocês?
  - A campanha em estudo foi organizada sobretudo com duplas de cartazes. Isso torna mais fácil para o público o reconhecimento das peças da campanha. Haverá uma organização em comum para os cartazes da campanha? Em caso afirmativo, qual?
  - Haverá uma frase em comum para a campanha, que todas as propagandas devem reproduzir, ou não?
- Busquem mais informações confiáveis sobre o tema em livros, jornais e revistas e na internet sobre os diferentes aspectos que envolvem o racismo. Algumas sugestões de *sites* da internet sobre o assunto:
  - https://www.unicef.org/brazil/nao-e-coincidencia-e-racismo
  - https://nossacausa.com/lelia-gonzalez-discriminacao-racial/
  - https://www.geledes.org.br/preconceito-racismo-e-discriminacao-contexto-escolar/?noamp=available&gclid=Cj0KCQiA2ZCOBhDiARIsAMRfv9IAUEoJDEGoaVf7GSoq4UYVepMHb37_PGFgRJYA-SKcKJ5WdR5bL-kaAiu-EALw_wcB
  - https://www.jornaljoca.com.br/preconceito-contra-asiaticos-e-tema-de-trabalho-de-universitario/.

  Acesso em: 14 fev. 2022.

Planejamento do texto

- Considerando os combinados para a campanha da turma e para as propagandas que cada grupo vai elaborar, planejem a peça de vocês.
- Selecionem as informações que pretendem utilizar como argumento para a ideia principal a ser defendida.
- Pensem nos recursos que vão utilizar para compor a propaganda de vocês: fotografia, gráfico, ilustração, cores, tipo e tamanho das letras, diagramação, etc.
- Pensem no perfil do público para quem vão escrever: crianças, adolescentes, funcionários e familiares da comunidade escolar, etc.

melitas/Shutterstock

Escrita

- Escrevam o texto da propaganda tendo em vista os argumentos selecionados para convencer os interlocutores a aderir à causa defendida.
- Empreguem uma linguagem que esteja de acordo com o perfil do público. Se for o caso, usem verbos no modo imperativo, sugerindo ações de combate ao racismo.
- Se o combinado foi haver uma frase em comum em todas as peças, observem se outras frases que pretendem escrever na propaganda de vocês são coerentes com ela. Se não houver essa frase em comum, criem uma frase que chame a atenção do público para a ideia que a propaganda de vocês defende.
- Relacionem a(s) imagem(ns) selecionada(s) de modo que a linguagem verbal e a linguagem não verbal formem um todo significativo, que colabore para a defesa da ideia da campanha.
- Se ficar combinado com a turma, criem para a propaganda um logotipo que represente a escola, a turma ou o grupo.

Revisão e reescrita

Depois de concluída a peça, verifiquem:

- se ela apresenta a ideia principal de forma clara, direta e enxuta;
- se essa ideia é sustentada por argumentos fortes e consistentes;
- se a linguagem visual (imagem e recursos gráficos) complementa a linguagem verbal;
- se a linguagem verbal utilizada está de acordo com o perfil do público e com as normas da escrita, incluindo as regras de acentuação em estudo neste capítulo;
- se a propaganda do grupo está alinhada com os combinados da turma toda para a campanha.

- Guarde a versão final de sua produção textual para publicá-la e compartilhá-la com a comunidade no evento **Preconceito: Tô fora!**.

Leia a tira de Fernando Gonsales e responda às questões 1 e 2.

© Fernando Gonsales/Acervo do cartunista

GONSALES, Fernando. Níquel Náusea. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 14 nov. 2013.

1. No segundo quadrinho, há o emprego do verbo **morder**. Nesse contexto retratado na tira, o leitor é levado a atribuir ao verbo o significado de:

a) picar com o ferrão.
b) mordiscar a pele.
c) apertar os dentes na fruta.
x **d)** beliscar a isca.

2. O último quadrinho revela o significado atribuído ao verbo **morder** no segundo quadrinho. A separação das sílabas no último quadrinho sugere que o pescador:

x **a)** foi surpreendido pelas picadas dos insetos.
b) descobriu que poderia fisgar insetos.
c) alegrou-se por descobrir um novo tipo de pesca.
d) espantou-se ao constatar que formigas morderam a isca.

Leia um poema de Ulisses Tavares.

1,75 de não faça isso

1,75 m de não faça isso,
65 kg de não faça aquilo,
é dose:
meu irmão já nasceu adulto precoce.

TAVARES, Ulisses. *Aos poucos fico louco*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

3. A propósito dos numerais empregados no poema, qual afirmação é **incorreta**?

a) Eles descrevem a altura do irmão e quanto ele pesa.
x **b)** Eles sugerem o grau de preguiça do irmão.
c) Eles sugerem que o tamanho do irmão o faz sentir-se no direito de dar ordens ao outro.
d) Eles sugerem que a altura e o peso fazem o irmão, embora sendo jovem, comportar-se como adulto.

Passando a limpo

Esta seção apresenta questões concebidas nos moldes de exames de larga escala. Para mais orientações sobre a proposta, consulte as **Orientações gerais** deste Manual.

BNCC
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidades: EF69LP05, EF69LP48

Faça a correção das atividades da seção em conjunto com os alunos. Avalie as hipóteses levantadas por eles e indique as respostas corretas. Se considerar necessário, discuta os textos ou as atividades em que surgirem dúvidas.

Atividade 1

- Os descritores trabalhados são: 3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; 5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).

Atividade 2

- O descritor trabalhado é: 5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).

Atividade 3

- O descritor trabalhado é: 4 – Inferir uma informação implícita em um texto.

BNCC
Competências gerais: 3, 4, 5, 9, 10
Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 5, 6
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 6, 10
Habilidades: EF69LP09, EF69LP13, EF69LP15

Sugerimos que o desenvolvimento da atividade proposta em **Intervalo** siga os passos da aprendizagem baseada em projetos (ABP). Para mais informações sobre essa proposta e como desenvolvê-la, consulte as **Orientações gerais** do Manual do Professor.

Combine com os alunos como os grupos serão divididos, quem ficará responsável por qual parte, qual será o formato do evento, etc. Definam também o público-alvo do evento: outras turmas, professores, demais funcionários da escola, familiares e amigos, etc.

Atividade 1

É importante que a discussão aconteça de maneira respeitosa e organizada, com alternância dos turnos de fala, de modo que todos tenham a oportunidade de defender seus pontos de vista com harmonia e baseando-se em argumentos sólidos. Oriente os alunos para que considerem opiniões e pontos de vista diferentes e explique que o uso de certas expressões ajuda a demonstrar respeito ao apresentar argumentos divergentes, por exemplo: “Compreendo seu ponto de vista, mas penso que…”, entre outras. Essa atitude deve ser incentivada e desenvolvida a fim de favorecer o pluralismo de ideias, o diálogo respeitoso e a cultura de paz entre os alunos e entre eles e a comunidade escolar e a sociedade de modo geral.

Preconceito: Tô fora!

Monkey Business Images/Shutterstock

Nesta unidade, você leu e produziu textos relacionados com a guerra, que em diferentes países afeta crianças e adolescentes; e textos relacionados com o preconceito racial, que se manifesta de diferentes maneiras em nosso país. Além disso, você produziu com seu grupo diferentes propagandas com a finalidade de combater o preconceito racial e o preconceito a imigrantes que vivem em nosso país.

Agora, vamos iniciar os preparativos para a campanha **Preconceito: Tô fora!**, na qual toda a turma vai compartilhar com a comunidade escolar as produções desenvolvidas nesta unidade e incentivar o combate ao preconceito. Para isso, o primeiro passo é discutir com a turma a seguinte questão: Como organizar a campanha?

1. Converse com os colegas e o professor a respeito de como gostariam que fosse a campanha, levando em conta as produções feitas e a realidade da comunidade em que vivem. Compartilhe suas ideias e ouça com atenção e respeito as propostas dos colegas e do professor. Defenda suas propostas com base em argumentos consistentes, considerando o contexto escolar e os desejos da turma. Nessa discussão coletiva, a turma deve definir um plano para implementar o que ficar combinado. Para isso, será preciso chegar a acordos. Por exemplo:

- Como será divulgada a campanha? Haverá um evento de lançamento para apresentá-la à comunidade escolar?
- De que modo serão organizados a campanha e o evento (caso decidam que haverá) que vai apresentar as páginas de diário, as cartas e as propagandas criadas por vocês?
- Quais textos vão fazer parte da campanha e como os espaços na escola serão organizados para o evento de lançamento?
- Como as produções serão exibidas no espaço do evento?
- Além da exposição dos textos, que outras atividades farão parte do evento?
- Por qual(is) meio(s) a campanha será divulgada após o lançamento?
- Qual será o cronograma para a execução das atividades do evento e divulgação das peças da campanha?

2. Depois de combinado como será o evento e as tarefas gerais que deverão ser feitas, será preciso distribuir, com a ajuda do professor, as ações entre os grupos de trabalho. No quadro a seguir, é apresentada uma sugestão de distribuição de ações, que poderá ser adaptada de acordo com as possibilidades e os interesses de vocês.

Ações	O que fazer	Responsável
Cronograma	• Controlar o tempo de cada tarefa, considerando as particularidades da tarefa, a realidade da escola e a data combinada com o professor para finalizar o trabalho.	Equipe 1
Produção e distribuição de convites para a comunidade Plano de divulgação do lançamento da campanha	• Produzir o convite para o evento de lançamento da campanha. Uma possibilidade é fazer um convite digital e enviá-lo por *e-mail* aos convidados ou publicá-lo nas redes sociais da escola, caso haja. Para isso, será preciso selecionar um programa de edição de textos, produzir o texto verbal indicando, entre outras coisas, o nome do evento/da campanha, a data, a hora e o local, assim como explicar do que ele vai tratar. • Com a ajuda do professor, organizar uma lista dos convidados e seus *e-mails* e enviar os convites. • Produzir cartazes sobre o evento para garantir que toda a comunidade escolar seja convidada. • Combinar com a turma qual será o plano a ser seguido e concretizar a divulgação da campanha.	Equipe 2
Organização dos materiais	• Reunir os textos produzidos pela turma e definir como serão apresentados no evento: dispostos em mesas, afixados em murais, dispostos em varais, etc. • Organizar o material considerando algumas definições. Por exemplo: os textos exclusivamente verbais serão organizados em uma cartilha, em um mural ou em cartazes distribuídos pelas paredes? Todas as produções serão expostas ou haverá um critério para escolha de alguns textos? Haverá, em algum momento do evento, a leitura de alguns desses textos para o público visitante? • De que forma as propagandas serão apresentadas: no mesmo suporte dos textos verbais ou, para elas, será feita uma apresentação diferente, em vídeo, com a série de peças criadas pela turma? • Definir o suporte em que a campanha vai circular: em murais, cartazes, ambiente digital, etc.	Equipe 3
Outras atividades	• Além da exposição de textos, poderão ser realizadas outras atividades relacionadas ao tema da campanha, por exemplo, um debate com a comunidade, uma palestra de um profissional especialista no tema do preconceito, testemunhos de vítimas do preconceito ou de imigrantes ou refugiados. • Neste caso, será preciso fazer um levantamento das pessoas que aceitariam participar, convidá-las e combinar com elas como se dará sua participação.	Equipe 4
Organização do local do evento; gravação/registro do evento	• Fazer uma lista de todo o material que será necessário para a realização do evento de lançamento da campanha: mesas, cadeiras, varais, auditório ou salas, microfone, projetor multimídia, etc. • Definir, em alinhamento com a gestão escolar, o local da escola apropriado para o evento considerando suas diferentes necessidades: espaço apropriado para a visitação, apreciação e leitura dos textos produzidos e, eventualmente, debate, palestra, depoimentos ou apresentação de vídeo. • Com base nessa definição, providenciar os equipamentos disponíveis na escola, planejar sua distribuição nos espaços ou salas destinados para o evento. • Definir se haverá sinalizações na escola para indicar a localização do evento e as atividades programadas e produzir e distribuir essas sinalizações no local combinado. • Providenciar o registro do evento, se possível, por meio de vídeo, para que possa ser disponibilizado em plataforma *on-line*.	Equipe 5

Atividade 2

Divida as tarefas entre grupos de alunos para que a montagem do evento aconteça de maneira organizada. Procure distribuí-las considerando as habilidades e preferências dos alunos, de modo que eles se sintam confortáveis para executar as demandas atribuídas a eles.

Para a produção dos convites, é possível realizar um trabalho interdisciplinar com os professores de Arte e/ou Informática, sejam os convites impressos, sejam digitais. Caso a opção seja por formato digital, procurem programas de computador e *sites* que auxiliem na montagem dos arquivos e, se julgarem conveniente, criem uma identidade visual para a campanha, definindo uma paleta de cores, tipos de letra e até mesmo um logotipo que possa ser utilizado em todas as peças de divulgação. Além dos convites, também é possível confeccionar cartazes, folhetos, entre outros textos para divulgação.

Para a ação sugerida em "Outras atividades", se considerar pertinente, caso haja familiares de alunos ou integrantes da comunidade com conhecimentos específicos para tratar com mais propriedade o tema em questão, considere verificar a possibilidade de solicitar a participação dessa(s) pessoa(s) em um debate, uma palestra ou por meio de depoimentos pessoais, a fim de compartilhar experiências, trocar ideias, interagir com o público, etc. O professor de História também poderá contribuir nessas atividades, auxiliando os alunos na escolha dos subtemas das conversas.

É importante que nessas atividades e em toda produção e realização do evento seja desenvolvida a prática do diálogo, do respeito à pluralidade de ideias, da cooperação entre os alunos e entre eles e o corpo docente e a comunidade escolar, promovendo, dessa forma, a cultura de paz.

Providencie o registro do evento, para que possa ser assistido em momento posterior. É preciso, no entanto, cuidado com a divulgação da imagem dos alunos em espaços, redes sociais e canais externos à escola, de modo a preservar a privacidade e a segurança deles.

BNCC
Competência geral: 4
Competências específicas de Linguagens: 3, 4
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 7, 8, 9
Habilidades: EF69LP46, EF69LP49, EF67LP28

A partir de uma leitura inicial, converse com os alunos sobre atividades que realizam com o objetivo de preservar o meio ambiente e se conhecem pessoas dedicadas a essa causa. Pergunte também o que eles sabem sobre crimes ambientais, punições aos agressores, medidas de preservação, ONGs que trabalham em defesa do meio ambiente, etc. Depois, peça aos alunos que leiam o cartum e faça as perguntas à turma, incentivando-os a dizer o que pensam sobre o atual estado do meio ambiente, o que podemos fazer para preservá-lo, por quê, etc. Por fim, promova a leitura do cartum em conjunto com a do poema da escritora indígena Marcia Kambeba. Converse com os alunos sobre a literatura indígena e pergunte se eles conhecem algum escritor indígena, incentivando-os a compartilhar suas experiências com os colegas.

Chame a atenção dos alunos, no cartum, para a maneira como a Terra é retratada, remetendo a uma lata de lixo semiaberta, e para os elementos dentro dela, representando o lixo produzido pelo ser humano e descartado sem um destino apropriado. No cartum, a presença dos alienígenas, por sua vez, possibilita ao cartunista sinalizar a impressão negativa que um ser que visse de fora nosso planeta poderia ter ao notar que a Terra está completamente poluída. Assim, contrapõem-se no cartum os conceitos de inteligência e sapiência mencionados no poema, colocando os seres humanos como responsáveis pela situação apresentada, embora sejam considerados seres inteligentes por serem racionais, providos de linguagem, tecnologia, etc.

A última estrofe, iniciada com "Mas...", introduz os argumentos contra o ser humano, podendo ser relacionada à crítica presente no cartum.

Verifique se os alunos compreendem pelo contexto o significado da palavra **sapiência** e, se necessário, oriente-os a consultar um dicionário.

Intervenção humana

No território em que habita,
O homem como ser animal,
De todos é o mais perigoso,
Pelo seu diferencial.

É dotado de inteligência,
Tem o domínio da ciência,
É um ser sensacional,
Homem de grande sapiência.

Domina a fala e a escrita,
Constrói a morada onde habita,
Defensor da ética e da moral,
Faz o bem e faz o mal.

Mas destrói a natureza sem pena,
E nessa intervenção humana,
Contribui para um desastre total.
Não destrói com tua vida.
Pensas que és imortal?"

KAMBEBA, Marcia Wayna. *O lugar do saber*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2020. p. 38
Disponível em: https://olma.org.br/wp-content/uploads/2020/06/olugardosaber.pdf.
Acesso em: 19 abr. 2022.

Verde, adoro ver-te!

D'AGOSTINHO, Toni. *Lixo humano*. Disponível em: https://www.acaricatura.com.br/c%C3%B3pia-cartuns-5?lightbox=dataItem-kues87g84. Acesso em: 20 abr. 2022.

Converse com o professor e os colegas sobre a imagem e o poema: Respostas pessoais. Ver orientações no Manual do Professor.

- O que o cartum retrata? Como o planeta Terra é representado?
- O que representam os elementos ilustrados dentro do planeta Terra?
- Como a presença dos alienígenas contribui para a construção da crítica presente no cartum?
- Que relação é possível estabelecer entre o cartum e o poema?
- Você sabe o significado da palavra **sapiência**? De que forma o cartum contrapõe os conceitos de “inteligência” e “sapiência” mencionados no poema?
- O que a questão final do poema, “Pensas que és imortal?”, revela sobre a relação entre o ser humano e a natureza?

Fique ligado!

A finalidade desta seção é despertar o interesse dos alunos pela leitura de livros de literatura e, também, por filmes, *sites* e demais produções culturais relacionadas à temática da unidade e que ampliem seus repertórios. Dessa forma, neste momento, contempla-se a habilidade EF69LP49.

Converse com os alunos sobre os livros, os filmes e os *sites* indicados. Pergunte se eles conhecem os livros e os filmes recomendados e, em caso positivo, proponha que compartilhem um resumo das histórias com os colegas, mas sem revelarem o final para não estragar a surpresa de quem se interessar por elas. Caso eles não conheçam os livros indicados, proponha a leitura extraclasse de um deles e, posteriormente, uma roda de conversa sobre a leitura, de modo que os alunos possam discutir a história, compartilhar impressões, tecer comentários, etc. Desse modo, é possível desenvolver a habilidade EF69LP46.

Pesquise com os alunos instituições ligadas à preservação ambiental e, se possível, organize uma visita ao local. O Projeto Tamar, por exemplo, é uma dessas organizações e tem bases em mais de 20 cidades do país. Mais informações podem ser obtidas diretamente no *site* do projeto, disponível em: https://www.tamar.org.br/. Acesso em 19 abr. 2022. Outras sugestões:

- Estação Ecológica da UFMG, disponível em: https://www.ufmg.br/estacaoecologica/;
- Área de Proteção Ambiental de Guapi-Mirim e Estação Ecológica da Guanabara (RJ), disponível em: www.icmbio.gov.br/apaguapimirim/o-que-fazemos/educacao-ambiental/visitas-guiadas.html;
- Parque Ecológico de São Carlos (SP), disponível em: http://agendamento.saocarlos.sp.gov.br/agendamentoPE.php;
- Estação Ecológica de Bertioga (SP), disponível em: www.bertioga.sp.gov.br/noticias/estacao-ecologica-no-arquipelago-de-alcatrazes-pode-ser-liberada-para-visitacao/. Acesso em: 19 abr. 2022.

Por fim, debata com os alunos sobre a experiência deles com jornais e revistas: se costumam ler algum(a), impresso(a) ou *on-line*, quais seções preferem, com que frequência leem notícias, etc. Pergunte também se eles assistem a algum jornal televisivo, se é um hábito familiar, se procuram informações em diferentes fontes, se confiam na imparcialidade da mídia, etc. Peça também a eles que compartilhem alguma entrevista que já tenham lido ou visto e que os tenha marcado por algum motivo.

Observe as sugestões de livros, filmes e *sites* a seguir. Converse com a turma: Você conhece estas obras? Do que elas tratam? Com base nelas, qual pode ser o tema principal desta unidade?

Reprodução/Editora Salamandra

Quem vai salvar a vida?, de Ruth Rocha. São Paulo: Salamandra, 2015.

Ao aprender sobre ecologia na escola, Tiago compartilha seu conhecimento em casa, levando toda a sua família a repensar seu modo de se relacionar com o meio ambiente. Afinal, a responsabilidade de cuidar do nosso planeta é de todos nós, cada um fazendo sua parte. Acompanhando a história de Ruth Rocha, percebemos que pequenas atitudes do dia a dia, como não jogar lixo em lugares públicos e economizar água, são muito importantes para preservar a vida na Terra.

Leia também:

Viagem pelo Brasil em 52 histórias, de Silvana Salerno (São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006); *Árvores do Brasil: cada poema no seu galho*, de Lalau e Laurabeatriz (São Paulo: Peirópolis, 2016); *Amazônia*, de Alan Oliveira (São Paulo: Saraiva, 2019).

Ainbo: a guerreira da Amazônia. Direção de Richard Claus e José Zelada. 2021 (80 min).

A jovem indígena Ainbo vive na Amazônia desde que nasceu, na aldeia Candamo. Ao descobrir que sua terra pode ser destruída pela ambição humana de povos que até então não conhecia, ela parte em uma corajosa jornada para encontrar meios de salvar sua floresta.

Reprodução/Paris Filmes

Veja também:

O começo da vida 2: lá fora. Direção de Renata Terra. 2020 (92 min); *O Lorax: em busca da trúfula perdida*. Direção de Chris Renaud. 2012 (87 min); *Wall-E*. Direção de Andrew Stanton. 2008 (97 min); *Avatar*. Direção de James Cameron. 2008 (162 min); *Rio 1* e *Rio 2*. Direção de Carlos Saldanha. 2011 (96 min) e 2014 (101 min).

O amanhã é hoje: o drama de brasileiros impactados pelas mudanças climáticas. Disponível em: https://www.oamanhaehoje.com.br. Acesso em: 19 abr. 2022.

Visite o *site* e conheça a história de brasileiros que vivem na cidade, no campo, na floresta e que tiveram suas vidas diretamente impactadas pelas mudanças climáticas. No *site* também há estudos e documentos técnicos específicos sobre o contexto do Brasil, em especial a Amazônia.

Para conhecer mais pesquisas e estudos sobre o meio ambiente, navegue também pelos *sites*:

Criança e natureza. Disponível em: https://criancaenatureza.org.br. Acesso em: 22 abr. 2022.

Ciência Hoje das Crianças. Disponível em: http://chc.org.br. Acesso em: 22 abr. 2022.

Planeta Terra, urgente!

No final desta unidade, você vai organizar com os colegas um jornal sobre o meio ambiente composto de entrevistas, notícias e artigos de divulgação científica elaborados por vocês ao longo dos capítulos.

244

Intervalo

O evento **Intervalo** tem como objetivos: possibilitar a circulação real das produções dos alunos, incentivar o compartilhamento desse material com a comunidade, estimular a participação dos familiares e amigos na escola e, durante a produção do evento, favorecer os trabalhos em grupo de modo mais autônomo.

Compartilhe a proposta do **Intervalo** a fim de motivar os alunos para o trabalho que será desenvolvido no final da unidade, organizando e distribuindo desde já as atividades propostas, a fim de que as produções de cada capítulo se voltem para os objetivos previamente definidos. Planeje com eles um cronograma de atividades e marque uma data para a finalização e a publicação do jornal.

Capítulo 1

É HORA DE MUDAR!

Neste capítulo você vai:

- ler e produzir uma entrevista;
- refletir sobre as questões que envolvem o meio ambiente no planeta;
- refletir sobre os tempos verbais;
- examinar as circunstâncias em que formas verbais apresentam terminação em **-ram** e terminação em **-rão**.

Secas, enchentes, furacões, tornados, calor extremo, derretimento de geleiras nos polos, desaparecimento de várias espécies de animais e plantas... O que está ocorrendo com o planeta?

Leia a entrevista transcrita a seguir, em que um jornalista comenta o assunto.

Cesar Diniz/Pulsar Imagens

Vista de *drone* de incêndio na vegetação de Cerrado. Chapada dos Guimarães, MT, em 2020.

Capítulo 1

É hora de mudar!

Para conhecer a proposta pedagógica deste capítulo, consulte as **Orientações específicas** do Manual do Professor.

Leitura da entrevista "Vida moderna deve mudar para combatermos aquecimento global"

BNCC

Competência geral: 1
Competência específica de Linguagens: 2
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3
Habilidades: EF69LP03, EF69LP15, EF67LP04, EF67LP07, EF67LP25

A leitura que abre o capítulo é a entrevista "Vida moderna deve mudar para combatermos aquecimento global", que permite mobilizar práticas do campo jornalístico-midiático. A entrevista foi realizada por uma revista brasileira semanal com o jornalista David Wallace-Wells, que aborda as mudanças climáticas causadas pelo aquecimento global e aponta caminhos para a solução desses problemas ambientais, que podem causar grandes tragédias para a humanidade.

Atividade preparatória

Para conhecer uma proposta de atividade preparatória, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Sugestão para os alunos

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

"Vida moderna deve mudar para combatermos aquecimento global"

Autor de* A terra inabitável*, David Wallace-Wells discute a urgência da mudança climática e a corrida contra o relógio para salvar o planeta

Para o jornalista David Wallace--Wells, o futuro é muito pior do que imaginávamos. Os problemas que enfrentaremos por conta do aquecimento global já estão em curso — e acelerando vertiginosamente. É o que ele mostra em seu primeiro livro, *A terra inabitável*, que figurou na lista de *best-sellers* do New York Times [...]. Em entrevista a *Época*, Wallace-Wells traça um panorama sobre as catástrofes que podem engolir nosso planeta e aponta como podemos salvar a humanidade de uma hecatombe climática.

Kevin Frayer/Getty Images

Fábrica na China joga poluentes na atmosfera, 2016.

O que motivou o senhor a escrever sobre mudanças climáticas? E como vê a cobertura da imprensa sobre o assunto?

Vivi toda a minha vida em Nova York e pensei por muito tempo que a vida moderna era uma espécie de fortaleza contra as forças da natureza. Isso até entender que a mudança climática era algo real e que afetaria profundamente minha vida e a das pessoas que amo. Como jornalista, percebi quão grande, complexa e universal essa história era ao mergulhar nas pesquisas científicas. E que era muito mais urgente do que eu imaginava.

É dramático que mais da metade das emissões de carbono produzidas pela queima de combustíveis fósseis na história da humanidade foram produzidas nos últimos 25 ou 30 anos. Significa que, apenas durante meu tempo de vida, tiramos o planeta de uma situação estável para um ponto de catástrofe. E, agora, nós temos aproximadamente esse tempo para evitar algumas consequências assustadoras. [...] Até 2050, precisamos zerar completamente as emissões de carbono em todos os setores do mundo.

E quais são essas previsões tão angustiantes?

Nós já estamos em 1,1 grau de aquecimento da temperatura média do planeta, o que pode não parecer muita coisa. Mas isso nos coloca totalmente fora da janela de temperatura que existiu durante toda a história da humanidade. Nenhum homem andou sobre a terra com um clima tão quente quanto eu e você andamos atualmente.

O processo de evolução do homem, o desenvolvimento da agricultura, da civilização, a forma como interagimos biologicamente, socialmente e politicamente, tudo isso se

combustível fóssil: combustível derivado do petróleo, como a gasolina e o óleo *diesel*.
hecatombe: destruição, massacre de um grande número de pessoas.
***New York Times*:** jornal estadunidense.
vertiginosamente: de modo extremamente rápido.

desenvolveu sob condições climáticas que já não predominam mais. É quase como se tivéssemos aterrissado em um outro planeta, com diferentes condições de clima. E agora temos de descobrir como sobreviver sob condições que continuam a mudar.

Se não mudarmos de curso, chegaremos a 4 graus de aquecimento no fim do século. Isso significaria possivelmente um PIB Global 30% menor do que seria sem a mudança climática, ou seja, um impacto duas vezes maior do que a Grande Depressão de 1929 — e seria permanente. Isso significa que regiões do mundo poderão ser atingidas por seis desastres ambientais de uma vez. A produtividade agrícola poderá cair para a metade do que é hoje. Nós poderemos ter duas vezes mais guerras.

[...]

E quais são os pontos-chaves que podemos mudar por meio de políticas voltadas para o clima?

Todos os aspectos da vida moderna têm uma pegada de carbono e precisamos eliminá-la. Então não acho que uma única diretriz possa resolver o problema. Mas quando as pessoas me perguntam qual seria a primeira coisa a fazer, acho que a resposta é realmente óbvia.

Um estudo de pesquisadores que trabalham no FMI estimou que globalmente estamos subsidiando combustíveis fósseis no valor de US$ 5,3 trilhões por ano. Há uma quantidade surpreendente de dinheiro usado para abrir negócios que estão degradando e prejudicando o futuro do planeta, sem nenhuma justificativa ou defesa para esses subsídios. Precisamos acabar com os estímulos para essas indústrias ou redirecioná-los para energias verdes e renováveis. Uma política em escala global para atacar esse problema seria um primeiro passo.

O senhor enumera três equívocos básicos na compreensão sobre as mudanças climáticas. Pode aplicá-los?

O primeiro é a velocidade. Eu cresci ouvindo que o clima mudaria mais rápido durante a vida dos meus filhos, provavelmente ao longo da vida dos meus netos. Mas 30% das emissões de carbono ocorreram nos últimos 15 anos. Então, se você tem 15 anos de idade hoje, 30% de todos os danos que causamos ao meio ambiente na história da humanidade foram durante a sua vida.

O segundo é o escopo. Muito se fala sobre o nível dos oceanos, mas o aquecimento global vai mudar radicalmente a agricultura, a saúde pública, a economia, as guerras. Não há escapatória nessa história. Não importa quem você é, quão rico ou pobre. Haverá partes do mundo que sofrerão mais do que outras, mas todas sofrerão.

O terceiro é a gravidade, e aqui vou falar apenas na previsão de aumento de 2 graus. Clima extremo, temporada de furacões sem precedentes, os incêndios em

equívoco: engano.

escopo: objetivo; abrangência e efetividade de algo.

FMI: sigla de Fundo Monetário Internacional, organização que tem como objetivo a cooperação financeira entre seus países-membros.

Grande Depressão de 1929: forte crise econômica ocorrida nos Estados Unidos, que provocou violenta queda na Bolsa de Nova Iorque em 1929 e enorme onda de desemprego.

PIB: sigla de Produto Interno Bruto. É um indicador econômico que apresenta todos os bens e serviços produzidos por um país, estado ou cidade em determinado período.

florestas, tudo isso já está se intensificando muito mais rapidamente. Esse aquecimento já significaria que as Ilhas Marshall estariam submersas, e grande parte da Flórida ou Bangladesh seria engolida pela água.

O senhor fala que com o aquecimento global poderão surgir os "refugiados do clima". Como serão esses fluxos migratórios?

Ainda não está claro qual nível de aquecimento produzirá qual tipo de refugiados. Mas, em geral, a parte equatorial do planeta já sofre intensamente com a mudança climática. Há um estudo recente mostrando que muitos dos países do sul global já perderam até 25% do seu PIB potencial nas últimas décadas, por causa da mudança climática.

Sabemos que em 2050 muitas cidades do sul da Ásia e do Leste ficarão inabitáveis de tão quentes no verão. Isso significa que essas cidades (de 10 ou 12 milhões de pessoas) terão de realocar essa população em algum grau. No momento, a maioria das migrações climáticas ocorre dentro das nações, portanto, de uma região para outra que seja um pouco menos intensamente atingida.

Presumivelmente, eles também se deslocarão para os países do Norte que são relativamente menos afetados. Podem acabar surgindo acampamentos de refugiados, o que seria especialmente trágico e moralmente grotesco. Afinal, muitas das nações do norte do globo estão hoje em uma posição de prosperidade, pois se beneficiaram da queima de combustível fóssil ao longo de séculos.

No livro, o senhor critica a fé cega na tecnologia como a salvadora de nossos problemas ante os desastres ambientais...

Não acho que só a tecnologia seja suficiente. Acho que precisamos reorientar drasticamente nossas prioridades. Se você olhar para a tecnologia do celular, em geral, levou de 25 a 30 anos para chegar a 50% do planeta. E estamos falando de um cronograma muito mais curto para resolver um grande problema, porque não se trata apenas de colocar um aparelho nas mãos de 4 ou 5 bilhões de pessoas.

É uma questão de mudar a maneira como elas vivem, como comem, como viajam, como são produzidos os bens de consumo, como é produzida sua energia. Absolutamente todos os aspectos da vida moderna têm de ser mudados e precisamos começar a fazê-lo rapidamente. Não acho que haja qualquer precedente na história da humanidade ante essa mudança.

[...]

WALLACE-WELLS, David. "Vida moderna deve mudar para combatermos aquecimento global". [Entrevista cedida a] Jan Niklas. *O Globo*, Rio de Janeiro, 4 jul. 2019. Disponível em: https://oglobo.globo.com/epoca/sociedade/entrevista-vida-moderna-deve-mudar-para-combatermos-aquecimento-global-23784853. Acesso em: 22 fev. 2022.

Quem é?

Craig Barritt/Getty Images

David Wallace--Wells, em 2019.

David Wallace-Wells

David Wallace-Wells (1982–) é um jornalista estadunidense que vive em Nova Iorque. É editor e colunista da revista *New York* e também escreve para o jornal britânico *The Guardian*. Em 2017, publicou o ensaio *A terra inabitável*, que o tornou um dos mais lidos e respeitados escritores sobre o assunto. O ensaio foi transformado em livro e já se encontra publicado no Brasil.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. As entrevistas escritas normalmente são introduzidas por um breve texto de apresentação. No texto introdutório da entrevista lida:

a) Quem é o entrevistado? É o estadunidense David Wallace-Wells.

b) Qual é a profissão dele? É jornalista.

c) Qual é o tema principal da entrevista? O aquecimento global.

d) Qual é o tom desse texto introdutório: objetivo, mais alarmista, mais entusiasmado? O que essa escolha pode significar, considerando o tema da entrevista? O tom é mais alarmista. Espera-se que os alunos observem que o tom procura ressaltar a proximidade de uma catástrofe no planeta, em alinhamento com o ponto de vista do entrevistado sobre o tema.

2. Segundo o entrevistado, ele antes tinha uma visão diferente a respeito das mudanças climáticas.

a) O que o fez mudar de opinião? Ele estudou profundamente o assunto.

b) Segundo o entrevistado, o aquecimento global está relacionado à queima de combustíveis fósseis. Explique e exemplifique: Em que consiste essa queima? De que forma ela acontece? Se necessário, pesquise em livros e na internet e converse com os professores de Geografia e Ciências.

2. b) Consiste na queima de petróleo e de seus derivados, como o carvão. O uso de derivados de petróleo está muito ligado às atividades humanas, como o uso de combustíveis (gasolina, óleo *diesel*), a geração de energia a partir de carvão, produção de roupas, embalagens, brinquedos, etc.

c) O que assusta mais o entrevistado no estudo das mudanças climáticas?

2. c) A rapidez com que as mudanças aconteceram nos últimos 25 ou 30 anos, comparada à idade do planeta.

d) Por que, segundo ele, é urgente que iniciemos uma mudança para combater o aquecimento global? Porque teremos apenas 25 ou 30 anos para salvar o planeta de uma catástrofe.

3. Segundo o entrevistado, a temperatura do planeta está, em média, 1,1 grau acima do que deveria estar.

a) Por que isso pode comprometer a relação que o ser humano tem com a natureza e alterar também as próprias relações sociais?

3. a) O aquecimento global pode afetar diretamente a agricultura das nações. É uma alteração na produção agrícola pode comprometer as relações sociais dentro de um mesmo país, bem como as relações entre os países, pois podem nascer novas dificuldades e necessidades, gerando disputa entre pessoas e nações.

b) O que ocorrerá quando a temperatura aumentar 2 graus? Haverá furacões como nunca vistos, incêndios em florestas, e muitas cidades e regiões ficarão submersas.

c) Quem será afetado no planeta? Todos serão afetados, independentemente de nível social e do local onde vivem, ainda que "partes do mundo [...] sofrerão mais do que outras".

4. Segundo o jornalista estadunidense, é possível perceber algumas consequências da intensificação do aquecimento global. Uma delas seriam as migrações de populações de diferentes partes do mundo. Por que, segundo o texto, diversas populações migrariam?

5. A entrevista sinaliza que há uma polêmica envolvida nas possíveis soluções para os problemas relacionados com o aquecimento global.

a) Segundo quem faz a entrevista, qual é a solução proposta por certas pessoas que o livro do jornalista entrevistado critica? A tecnologia.

b) Por que o entrevistado não concorda com ela? Porque são necessários muitos anos para que a pesquisa tecnológica seja implantada e traga benefícios, como ocorreu com o celular, e não haveria tempo para isso.

c) Para ele, que medidas imediatas os seres humanos devem adotar diante do aquecimento global? Mudar o estilo de vida: como vivem, como comem, como viajam, como produzem os bens de consumo.

4. Migrariam por causa das enchentes, dos furacões, do calor; e, por causa da queda da atividade econômica (PIB), migrariam em busca de trabalho.

Estudo do texto

Compreensão e interpretação

BNCC

Competências gerais: 1, 4, 7
Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 4
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 6
Habilidades: EF69LP03, EF69LP15, EF67LP04, EF67LP07, EF67LP25

Atividade 3, item a

Comente que toda a história da humanidade foi construída a partir de uma relação estável entre os seres humanos e o planeta. Alterações muito profundas nessa relação poderão quebrar esse equilíbrio, gerando novas dificuldades.

A linguagem do texto

BNCC
Competências específicas de Linguagens: 3, 4
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 6
Habilidade: EF67LP06

Atividade 1

Aceite as respostas dos alunos que expressem o sentido de quantidade do advérbio **quão**, ajudando-os a perceber seu significado no enunciado da entrevista, principalmente caso tenham dificuldade para chegar a uma reformulação desse enunciado.

Atividade 3, item b

Comente que recursos como esse contribuem para ligar as partes de um texto, bem como para garantir que o texto se desenvolva sem se afastar do assunto central.

Trocando ideias

BNCC
Competências gerais: 4, 7, 10
Competências específicas de Linguagens: 2, 4
Competência específica de Língua Portuguesa: 6
Habilidades: EF69LP11, EF69LP13, EF69LP15, EF69LP16

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe este trecho do texto: "Como jornalista, percebi **quão** grande, complexa e universal essa história era ao mergulhar nas pesquisas científicas".

a) Qual é o sentido da palavra **quão**? O advérbio indica intensidade, podendo ser substituído por **como**.

b) Reescreva no caderno esse trecho empregando outra palavra ou expressão no lugar de **quão** e mantendo o sentido da frase. Resposta pessoal. Sugestão de resposta: "Como jornalista, percebi como era grande, complexa e universal essa história [...]".

2. Quando há uma sequência de palavras terminadas em **-mente**, é mais usual na língua portuguesa que essa terminação só seja empregada na última palavra da sequência. Por exemplo: Ele se afastou lenta, triste e solitariamente.

Releia este trecho do texto de abertura do capítulo:

> O processo de evolução do homem, o desenvolvimento da agricultura, da civilização, a forma como interagimos **biologicamente**, **socialmente** e **politicamente**, tudo isso se desenvolveu sob condições climáticas que já não predominam mais.

2. a) "[...] a forma como interagimos biológica, social e politicamente [...]"

a) Como ficaria esse trecho do texto, caso o autor optasse por empregar esse recurso?

b) Compare a versão original com a que você escreveu no item **a** e troque ideias com os colegas e o professor: Qual efeito de sentido é construído no texto original pela repetição da terminação **-mente**? A repetição dá maior ênfase às diferentes formas de interação enumeradas.

3. O entrevistador faz a seguinte pergunta ao entrevistado: "O senhor enumera três equívocos básicos na compreensão sobre as mudanças climáticas. Pode explicá-los?". Para responder, o entrevistado organiza a resposta em três partes.

3. a) Ele emprega as expressões **O primeiro**, **O segundo** e **O terceiro**.

a) Que palavras ou expressões ele emprega para introduzir cada uma dessas partes?

b) Que vantagem essa forma de organizar a resposta traz para a entrevista? Essas expressões ordenam e enumeram as explicações. Com esse recurso, o entrevistado tem a oportunidade de aprofundar cada um dos "equívocos" citados sem perder a lógica ou o controle de sua exposição.

TROCANDO IDEIAS

1. No trecho "Afinal, muitas das nações do norte do globo estão hoje em uma posição de prosperidade, pois se beneficiaram da queima de combustível fóssil ao longo de séculos", o autor sugere que os países do hemisfério norte se beneficiaram da queima de combustíveis fósseis e, por isso, hoje são ricos. O Brasil é considerado um país emergente, com parte considerável da população em situação de pobreza. O que você acha que essas nações desenvolvidas poderiam fazer para auxiliar os países emergentes a se desenvolverem sem terem de queimar tantos combustíveis fósseis?
Resposta pessoal.

2. O que poderia ser feito, na sua opinião, para reduzir o aquecimento global e, ao mesmo tempo, permitir que populações de países mais vulneráveis ao aquecimento não sofram consequências drásticas, como as indicadas no texto? Resposta pessoal.

Mauricio Simonetti/Pulsar Imagens

Chaminés soltam fumaça em polo industrial na Baixada Santista. Cubatão, São Paulo, janeiro de 2021.

BNCC

Competência geral: 3
Competências específicas de Linguagens: 2, 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 9
Habilidades: EF69LP15, EF69LP17, EF69LP47, EF69LP49, EF69LP53, EF69LP54, EF67LP28, EF67LP38, EF06LP04, EF06LP05

TEMPOS VERBAIS

Construindo o conceito

Releia, a seguir, a segunda pergunta da entrevista que você estudou no início deste capítulo e a resposta dada a ela pelo entrevistado.

E quais são essas previsões tão angustiantes?

Nós já estamos em 1,1 grau de aquecimento da temperatura média do planeta, o que pode não parecer muita coisa. Mas isso nos coloca totalmente fora da janela de temperatura que existiu durante toda a história da humanidade. Nenhum homem andou sobre a terra com um clima tão quente quanto eu e você andamos atualmente.

O processo de evolução do homem, o desenvolvimento da agricultura, da civilização, a forma como interagimos biologicamente, socialmente e politicamente, tudo isso se desenvolveu sob condições climáticas que já não predominam mais. É quase como se tivéssemos aterrissado em um outro planeta, com diferentes condições de clima. E agora temos de descobrir como sobreviver sob condições que continuam a mudar.

Se não mudarmos de curso, chegaremos a 4 graus de aquecimento no fim do século. Isso significaria possivelmente um PIB Global 30% menor do que seria sem a mudança climática, ou seja, um impacto duas vezes maior do que a Grande Depressão de 1929 — e seria permanente. Isso significa que regiões do mundo poderão ser atingidas por seis desastres ambientais de uma vez. A produtividade agrícola poderá cair para a metade do que é hoje. Nós poderemos ter duas vezes mais guerras.

Mario Friedlander/Pulsar Imagens

Solo rachado durante seca no Pantanal Mato-Grossense. Poconé, Mato Grosso, setembro de 2020.

1. A pergunta aborda uma questão sobre o futuro.

a) Qual palavra utilizada na pergunta contém essa ideia de futuro? Explique. A palavra **previsões**, pois ela tem o sentido de antecipação de um acontecimento futuro, que ainda vai ocorrer.

b) A forma verbal empregada na pergunta — **são** — está no tempo presente do modo indicativo. Que forma esse verbo poderia ter para expressar o futuro? Por que, na pergunta, ela está no presente? A forma no futuro é **serão**. Na pergunta ela está no presente porque se refere a previsões atuais, isto é, ideias do presente sobre o que vai acontecer no futuro.

c) Proponha uma reescrita para a pergunta, sem mudar substancialmente seu sentido, empregando no futuro a forma verbal indicada por você no item **b**.
Possibilidade de resposta: "E quais serão essas previsões tão angustiantes?".

Tempos verbais
Construindo o conceito
Atividade 1, item b

Se os alunos responderem **vão ser**, essa locução também pode ser considerada adequada.

Atividade 2, item e

Se julgar conveniente, comente com os alunos que, na 1ª pessoa do plural, a forma verbal do presente do indicativo dos verbos regulares é idêntica à do pretérito (perfeito simples do indicativo), e que o falante distingue um tempo do outro pelo contexto de uso.

Atividade 3

Comente com os alunos, se achar conveniente, que a forma **significaria** (futuro do pretérito simples) é reforçada pelo advérbio **possivelmente**, que acentua a expressão de possibilidade.

Atividade 4, item b

Comente com os alunos que esse uso do presente é muito comum em textos jornalísticos, especialmente em notícias e manchetes, pois dá a ideia de atualidade, de novidade às informações veiculadas. Se julgar conveniente, proponha uma pesquisa em jornais e revistas para verificar tais usos.

2. Compare estas frases da resposta do entrevistado:

> [...] Nenhum homem andou sobre a terra com um clima tão quente quanto eu e você andamos atualmente.
>
> [...] Isso significa que regiões do mundo poderão ser atingidas por seis desastres ambientais de uma vez.
>
> [...] A produtividade agrícola poderá cair para a metade do que é hoje.

a) Qual delas contrapõe os dias atuais a um tempo futuro? A terceira.

b) Qual delas contrapõe um tempo passado aos dias atuais? A primeira.

c) Qual delas aborda apenas um tempo futuro? A segunda.

d) Identifique as formas verbais utilizadas em cada uma das frases lidas.

e) Com base em suas respostas anteriores conclua: Qual(is) das formas verbais analisadas indica(m), no contexto:

- um tempo passado? Andou.
- tempo presente? Andamos, significa, é.
- um tempo futuro? Poderão ser atingidas, poderá cair.

2. d) Respectivamente: andou, andamos; significa; poderão ser atingidas; poderá cair, é.

3. Releia este trecho da resposta:

> **Isso significaria** possivelmente um PIB Global 30% menor do que seria sem a mudança climática, ou seja, um impacto duas vezes maior do que a Grande Depressão de 1929 — e seria permanente. **Isso significa** que regiões do mundo poderão ser atingidas por seis desastres ambientais de uma vez.

3. a) A forma **significaria** indica uma possibilidade, algo que depende de outro acontecimento para se tornar ou não realidade no futuro. Já a forma **significa** indica algo que pode ser tomado como certo, que acontecerá de fato.

a) Com base em seu conhecimento como falante do português, troque ideias com os colegas e com o professor e conclua: Qual é a diferença de sentido entre as duas expressões em destaque no texto?

b) Identifique, no trecho lido, outra forma verbal conjugada no mesmo tempo de **significaria**. A forma verbal **seria**.

4. Agora observe as formas verbais em destaque a seguir, presentes no trecho introdutório à entrevista estudada:

4. a) Em entrevista a *Época*, Wallace-Wells traçou um panorama sobre as catástrofes que podem engolir o planeta e apontou como podemos salvar a humanidade de uma hecatombe climática.

> Em entrevista a *Época*, Wallace-Wells **traça** um panorama sobre as catástrofes que podem engolir nosso planeta e **aponta** como podemos salvar a humanidade de uma hecatombe climática.

A entrevista foi realizada em um momento anterior à escrita dessa introdução; no entanto, as formas verbais em destaque estão no presente.

a) Reescreva o trecho no caderno, passando as formas verbais em destaque para o passado.

b) Troque ideias com os colegas e o professor e levante hipóteses: Qual efeito de sentido é obtido pelo texto ao empregar as formas no presente?
A versão original, com o emprego do presente do indicativo, aproxima o texto do leitor, como se a entrevista estivesse de fato acontecendo no momento da leitura.

Conceituando

Como você já sabe, os verbos da língua portuguesa podem expressar tempo **presente**, **pretérito** (passado) e **futuro**. Vejamos como isso acontece no modo indicativo e quais são as principais situações nas quais esses tempos são empregados.

Presente

Expressa uma ação que está ocorrendo no momento da fala ou uma ação que se repete ou perdura:

> Nós já **estamos** em 1,1 grau de aquecimento da temperatura média do planeta [...].

Pretérito

Esse tempo é também conhecido como **passado**. Observe o trecho a seguir e as formas verbais nesse tempo, em destaque:

> **Vivi** toda a minha vida em Nova York e **pensei** por muito tempo que a vida moderna **era** uma espécie de fortaleza contra as forças da natureza.

- Qual(is) das três formas verbais destacadas indica(m) uma ação acabada, concluída?
  Vivi e pensei.
- Qual(is) das três formas verbais destacadas indica(m) uma situação contínua, frequente?
  Era.

Como você constatou, há nesse trecho duas formas de pretérito:

Pretérito perfeito

Transmite a ideia de ação completamente concluída:

> Nenhum homem **andou** sobre a terra com um clima tão quente quanto eu e você andamos atualmente.

Pretérito imperfeito

Transmite a ideia de uma ação passada habitual ou contínua:

> E que **era** muito mais urgente do que eu **imaginava**.

Também pode transmitir a ideia de uma ação que vinha acontecendo, mas foi interrompida por outra ação:

> [...] pensei por muito tempo que a vida moderna **era** uma espécie de fortaleza contra as forças da natureza. Isso até entender que a mudança climática **era** algo real.

Pretérito mais-que-perfeito

Além das duas formas de pretérito vistas anteriormente, há uma terceira forma, chamada pretérito mais-que-perfeito. Na entrevista do início do capítulo, essa forma de pretérito não ocorre, mas ela aparece no texto a seguir. Leia-o e observe as formas verbais em destaque.

[...]

Durante muito tempo, os astrônomos pensavam que a Lua e a Terra **haviam se formado** juntas ou que a Terra **capturara** a Lua ao passar por perto. Acreditamos hoje [...] que, há uns 4,4 bilhões de anos, um objeto do tamanho de Marte colidiu com o nosso planeta, arremessando escombros suficientes para criar a Lua. [...]

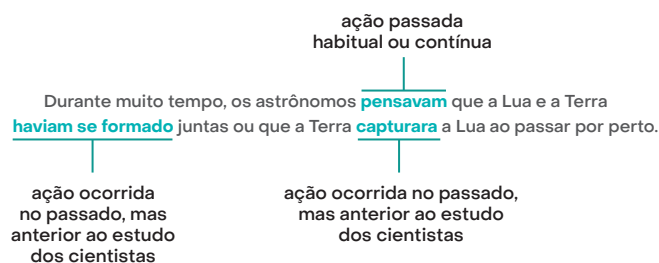
BRYSON, Bill. *Breve história de quase tudo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 256-257.

Como você já sabe, a forma **pensavam**, no início desse texto, está no pretérito imperfeito. Junto dela, na mesma frase, são empregadas outras formas verbais, em destaque: **haviam se formado** e **capturara**. Ao ler o trecho, você pode notar que as ações indicadas pelas formas verbais em destaque ocorreram **antes** da ação indicada por **pensavam**. Observe:

ação passada habitual ou contínua

Durante muito tempo, os astrônomos **pensavam** que a Lua e a Terra **haviam se formado** juntas ou que a Terra **capturara** a Lua ao passar por perto.

ação ocorrida no passado, mas anterior ao estudo dos cientistas

ação ocorrida no passado, mas anterior ao estudo dos cientistas

Esse tempo verbal, que indica que um evento passado é anterior a outro, também passado, é chamado de **pretérito mais-que-perfeito**.

Na língua portuguesa, o pretérito mais-que-perfeito existe em duas formas que têm o mesmo sentido: a forma simples, como em **capturara** (formada por um só verbo), ou a forma composta, como em **haviam se formado**. A diferença entre elas está no uso: a forma composta é mais usual na linguagem do dia a dia, enquanto a forma simples costuma ser empregada apenas em textos escritos e em uma linguagem mais formal.

Emprego dos tempos verbais

A classificação e o emprego dos tempos verbais não são inflexíveis. Como se viu no estudo da entrevista, é possível utilizar uma forma verbal no presente para fazer referência a um fato no passado, entre outras possibilidades de combinação, dependendo das intenções dos interlocutores e das situações de comunicação nas quais eles estejam envolvidos.

Futuro

Há dois tipos de futuro:

Futuro do presente

Expressa a ideia de uma ação que ocorrerá em um tempo futuro em relação ao tempo atual:

> [...] **chegaremos** a 4 graus de aquecimento no fim do século.
> **Haverá** partes do mundo que **sofrerão** mais do que outras, mas todas **sofrerão**.

Futuro do pretérito

Expressa uma ação posterior a uma ação passada, tomada como ponto de referência:

> [...] Eu **cresci** [ação passada tomada como ponto de referência] ouvindo que o clima **mudaria** [ação posterior à de crescer] mais rápido durante a vida dos meus filhos, provavelmente ao longo da vida dos meus netos.

Além desse sentido, o futuro do pretérito indica uma atitude do falante em relação ao que é dito. Assim, pode exprimir, principalmente, incerteza (probabilidade, possibilidade, dúvida ou suposição) sobre fatos passados, presentes ou futuros. Esse emprego aparece várias vezes na entrevista que você leu no início deste capítulo. Observe alguns exemplos:

> [...] Mas quando as pessoas me perguntam qual **seria** a primeira coisa a fazer, acho que a resposta é realmente óbvia. [possibilidade sobre fato presente]
>
> [...] Esse aquecimento já **significaria** que as Ilhas Marshall **estariam** submersas, e grande parte da Flórida ou Bangladesh **seria engolida** pela água. [suposições sobre fatos futuros]

Tempos verbais, locuções e tempos compostos

Atualmente, na língua portuguesa, é mais comum o emprego de certas locuções verbais do que o uso das formas dos tempos verbais do indicativo. Isso ocorre especialmente com o futuro do presente, com o futuro do pretérito e com o pretérito mais-que-perfeito.

- **Vamos chegar** a 4 graus de aquecimento no fim do século. (locução verbal = chegaremos)
- 30% menor do que **ia ser** sem a mudança climática. (locução verbal = seria)
- Quando você nasceu, o problema ambiental já **havia começado**. (tempo composto = começara)

255

Modelos de conjugação verbal

Os quadros de tempos verbais do modo indicativo podem ser consultados sempre que os alunos desejarem.

Sugestão para o aluno

Para conhecer uma sugestão de ampliação de repertório para o aluno, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

MODELOS DE CONJUGAÇÃO VERBAL

Apresentamos a seguir três quadros com todos os tempos verbais do modo indicativo, cada um com um verbo de uma conjugação: **amar** (1ª conjugação), **beber** (2ª conjugação) e **partir** (3ª conjugação). Fique atento às terminações.

Amar					
Modo indicativo					
Presente	Pretérito			Futuro	
	perfeito	imperfeito	mais-que-perfeito	do presente	do pretérito
amo	amei	amava	amara	amarei	amaria
amas	amaste	amavas	amaras	amarás	amarias
ama	amou	amava	amara	amará	amaria
amamos	amamos	amávamos	amáramos	amaremos	amaríamos
amais	amastes	amáveis	amáreis	amareis	amaríeis
amam	amaram	amavam	amaram	amarão	amariam

Beber					
Modo indicativo					
Presente	Pretérito			Futuro	
	perfeito	imperfeito	mais-que-perfeito	do presente	do pretérito
bebo	bebi	bebia	bebera	beberei	beberia
bebes	bebeste	bebias	beberas	beberás	beberias
bebe	bebeu	bebia	bebera	beberá	beberia
bebemos	bebemos	bebíamos	bebêramos	beberemos	beberíamos
bebeis	bebestes	bebíeis	bebêreis	bebereis	beberíeis
bebem	beberam	bebiam	beberam	beberão	beberiam

Partir					
Modo indicativo					
Presente	Pretérito			Futuro	
	perfeito	imperfeito	mais-que-perfeito	do presente	do pretérito
parto	parti	partia	partira	partirei	partiria
partes	partiste	partias	partiras	partirás	partirias
parte	partiu	partia	partira	partirá	partiria
partimos	partimos	partíamos	partíramos	partiremos	partiríamos
partis	partistes	partíeis	partíreis	partireis	partiríeis
partem	partiram	partiam	partiram	partirão	partiriam

Exercícios

Leia o poema a seguir, de Roseana Murray, e responda às questões 1 a 4.

Máquina do tempo

Como pequena aranha
faço a máquina do tempo
com alguns fios de teia.
Passo por dentro
de suas linhas
e saio lá no futuro,
do lado de lá do vento:
desinventaram a guerra,
ninguém sabe mais matar.
Todos dividem com todos
o pão e a vida.
A alegria corre como um rio.

Filipe Rocha/Arquivo da editora

MURRAY, Roseana. *Pera, uva ou maçã?* São Paulo: Scipione, 2005. p. 48.

1. O eu lírico, comparando seu trabalho ao de uma aranha, tece a máquina do tempo e, por meio dela, vai ao futuro. Qual é o trabalho do eu lírico? Por que esse trabalho é comparado ao de uma aranha? O trabalho do eu lírico é escrever o poema. Esse trabalho é comparado ao de uma aranha por ser lento, cuidadoso e bem elaborado, como uma teia.

2. Observe os tempos verbais empregados no poema.

a) Que tempo verbal predomina? Predomina o presente do indicativo.

b) Qual é a única exceção? A exceção é a forma verbal **desinventaram**, que está no pretérito perfeito.

3. Apesar da predominância de um tempo verbal, podem-se identificar no poema dois momentos diferentes: o do tempo presente, em que as ações acontecem simultaneamente à fala do eu lírico, e o de um tempo futuro, imaginado.

a) Em quais versos as ações ocorrem no momento em que o eu lírico fala? Nos versos 1 a 7.

b) E em um tempo futuro, imaginado? Nos versos 8 a 12.

c) Como teriam ficado os versos do segundo momento se a autora tivesse optado por empregar no futuro os verbos que utilizou? terão desinventado (ou desinventarão) a guerra,/ ninguém saberá mais matar./ Todos dividirão com todos/ o pão e a vida./ A alegria correrá como um rio.

4. Costuma-se dizer que os poetas são cantores da utopia, isto é, falam de um mundo que ainda não existe, mas pode ser sonhado e construído pelos seres humanos. Você acha que o poema em estudo é ilustrativo da utopia dos poetas? Justifique com elementos do texto.
Resposta pessoal.

Leia o poema a seguir, de Paulo Leminski, e responda às questões 5 a 7.

na torre da igreja
o passarinho pausa
pousa assim feito pousasse
o efeito na causa

LEMINSKI, Paulo. *Toda poesia.* São Paulo: Companhia das Letras, 2013. p. 238.

5. Leia as seguintes afirmações a propósito do poema e copie no caderno as que são verdadeiras.

a) O eu lírico é o principal personagem das ações que ocorrem na cena descrita.

b) O eu lírico descreve a cena como alguém que a observa atentamente.

c) Uma ação corriqueira, que geralmente passa despercebida, é descrita de forma poética, com sensibilidade.

d) Há pouca sensibilidade na descrição da cena, pois ela demonstra distanciamento e frieza do eu lírico.

As afirmações verdadeiras são **b** e **c**.

Exercícios

Atividade 1

Comente com os alunos que a origem da palavra **texto** está relacionada com a ideia de tessitura. Depois da leitura do poema, comente o uso da figura de linguagem **comparação**: "Como pequena aranha / faço a máquina do tempo...".

Atividades 2 e 3

Peça aos alunos que realizem os exercícios em duplas e proponha que, no final, produzam um registro coletivo, organizado em tópicos, do que aprenderam de tempos verbais.

Sugestão para o aluno

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Atividade 5

Se achar conveniente, peça aos alunos que leiam o poema de Paulo Leminski em voz alta.

Atividades 6 e 7

Oriente os alunos a realizar os exercícios em duplas e, durante a discussão, a respeitar os turnos de fala dos colegas.

6. Observe as formas verbais **pausa** e **pousa**, empregadas no poema. Converse com os colegas e o professor e responda:

a) Que significado elas têm no contexto? **Pausa**: para, interrompe, descansa; **pousa**: interrompe o voo, desce.

b) Em qual tempo e modo verbal elas estão? Presente do modo indicativo.

c) Um desses verbos não costuma ser utilizado para fazer referência à ação de pássaros. Qual é ele? Levante hipóteses: Quais efeitos de sentido são construídos no poema pelo emprego desse verbo? Trata-se do verbo **pausar**. Seu emprego dá ideia de que a cena está congelada, como se o tempo tivesse parado quando o passarinho pousou na torre da igreja.

7. Releia este trecho:

> o passarinho pausa
> pousa assim feito pousasse
> o efeito na causa

7. a) O modo como o passarinho pousa é comparado ao efeito, e a torre da igreja, à causa.
b) O eu lírico imagina o passarinho como a causa para a existência da torre, ou seja, imagina que a torre existiria apenas para que o passarinho pousasse nela. Essa inversão entre causa e efeito, com o efeito vindo antes da causa, é motivada pelo sentimento de beleza que o eu lírico vê na cena.
Outra leitura possível: o alto da igreja é o ponto de partida e de chegada, ou seja, dali nasce o desejo de partir e ali está seu destino na volta.

a) A palavra **feito**, no contexto, estabelece uma comparação. Quais são os elementos comparados?

b) Considerando a relação que há, em geral, entre efeito e causa, interprete: Qual relação, no plano hipotético, o eu lírico imagina que ocorre entre o passarinho e a torre da igreja?

SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia o anúncio a seguir.

Reprodução/Amazônia Protege/Ministério Público Federal

Antes, identificar quem explorava ilegalmente a Amazônia não era fácil. Mas, agora, o Ministério Público Federal adotou uma nova metodologia de trabalho que utiliza imagens de satélite para fiscalizar toda a Região Amazônica, identificando e produzindo provas para punir os verdadeiros responsáveis pelo desmatamento ilegal.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Amazônia Protege. Disponível em: http://amazoniaprotege.mpf.mp.br/campanha. Acesso em: 14 abr. 2022.

1. Esse cartaz de propaganda pertence a um projeto: Amazônia Protege. Leia o objetivo desse projeto, conforme está indicado no *site* dele:

O Amazônia Protege é um projeto idealizado pelo Ministério Público Federal que pretende combater o desmatamento ilegal na Floresta Amazônica brasileira.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Amazônia Protege. Disponível em: http://amazoniaprotege.mpf.mp.br/campanha. Acesso em: 14 abr. 2022.

a) No cartaz, que indicações há de que ele faz parte desse projeto? E há relação direta com o Ministério Público Federal (MPF)? Há o logotipo Amazônia Protege e o *link* para o *site* do projeto. Quanto ao MPF, há menção direta ao Ministério Público Federal.

b) A quem a propaganda se dirige e qual é a principal finalidade dela?
Ela se dirige à sociedade em geral, com o objetivo de divulgar o projeto citado.

Releia este texto da propaganda: "QUEM EXPLORA ILEGALMENTE A AMAZÔNIA PODE ATÉ TENTAR, MAS NÃO VAI CONSEGUIR SE ESCONDER DA GENTE.". Agora responda às questões 2 e 3.

2. Observe as formas pronominais **quem** e (**d**)**a gente**.

2. b) Não, pois as formas **a gente** e **nós**, nesse contexto, apenas acrescentam uma informação às formas verbais, que concordam com outro termo da construção: "quem (explora ilegalmente a Amazônia)".

a) Qual delas poderia ser substituída pelo pronome **nós**, sem acarretar mudança no conteúdo do texto? Reescreva a frase no caderno, fazendo essa substituição. A forma **a gente**: "[...] não vai conseguir se esconder de nós".

b) Caso fosse feita, no texto, a substituição mencionada no item **a**, haveria alteração na conjugação das formas verbais? Justifique sua resposta.

c) A quem se refere cada uma dessas formas no contexto da propaganda? Justifique sua resposta levando em consideração a linguagem verbal e a não verbal da peça.
O pronome **quem**, indefinido, refere-se às pessoas que exploram a Amazônia ilegalmente. A expressão (**d**)**a gente**, empregada como equivalente ao pronome pessoal **nós**, refere-se ao Ministério Público Federal.

3. Compare estas expressões empregadas no trecho em estudo:
Ver respostas no Manual do Professor.

pode tentar vai conseguir

a) Em qual tempo e modo (ou forma nominal) estão os verbos que compõem cada uma das formas verbais em análise?

b) Uma delas poderia ser substituída por uma forma simples, isto é, por apenas um dos verbos utilizados, sem acarretar mudança de sentido ao texto. Identifique-a e justifique sua resposta, indicando qual forma simples deveria ser empregada.

c) Em qual tempo e modo verbal está a forma simples indicada por você no item **b**? Qual é o papel desse modo e tempo no contexto?

d) Troque ideias com os colegas e o professor e explique por que a substituição da expressão **pode tentar** pela forma verbal simples alteraria o sentido do texto.

Agora releia o texto verbal escrito em letras menores, para responder às questões 4 e 5.

4. Esse trecho compara situações de duas épocas distintas.

a) No caderno, indique as palavras que marcam essas duas épocas e explique quais são elas.

b) Leia os termos a seguir e identifique aquele que, no texto, contrapõe diretamente essas duas épocas.

quem não x mas nova toda

c) De acordo com esse texto, qual é o grande aliado do Ministério Público Federal na atualidade? Que justificativa o texto apresenta para isso? É a tecnologia, pois o texto dá ideia de que ela facilita a fiscalização do local e a identificação de quem agir ilegalmente, produzindo provas contra a pessoa.

4. a) Antes e **agora**. Uma época anterior ao momento do que é expresso no cartaz, na qual não se conseguia identificar quem explorava ilegalmente a Amazônia, e a época atual, ou seja, concomitante ao momento do que é expresso no cartaz, que faz uso de uma nova metodologia, baseada em imagens de satélite.

Semântica e discurso

BNCC

Competências gerais: 4, 7
Competência específica de Linguagens: 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 6
Habilidades: EF69LP02, EF69LP05, EF69LP17, EF69LP56, EF67LP07, EF67LP08, EF06LP04, EF06LP05, EF06LP06

Atividade 2, item a

Pergunte aos alunos que diferenças eles percebem entre as duas frases e deixe que levantem hipóteses. Comente que, embora a alteração não acarrete mudança substancial de sentido, o emprego de **a gente** torna o texto mais próximo do leitor, pois procura reproduzir uma construção mais usual da fala brasileira.

Atividade 3

Ambas foram construídas com duas formas verbais cada uma.

a) A forma **pode tentar** apresenta o verbo auxiliar **poder** no presente do indicativo e **tentar** no infinitivo; em **vai conseguir**, o auxiliar **ir** está no presente do indicativo e o verbo principal, **conseguir**, está no infinitivo.

b) A forma **vai conseguir**, que poderia ser substituída por **conseguirá**.

c) No futuro do presente do modo indicativo, sinalizando algo que certamente acontecerá.

d) Porque, em "pode até tentar (se esconder)", a forma **pode** dá à frase a ideia de possibilidade, sugerindo que é possível que a pessoa tente se esconder. Essa ideia seria eliminada se fosse usada apenas a forma simples **tenta**, e conferiria uma ideia de certeza à frase.

Atividade 3, item d

Comente com os alunos a função da palavra **até** na frase, explicando que ela enfatiza o sentido da forma verbal e, por extensão, dá destaque à atuação do MPF contra as ações descritas.

De olho na escrita

Formas verbais terminadas em -ram e -rão

BNCC
Competência geral: 1
Competência específica de Linguagens: 3
Competência específica de Língua Portuguesa: 2
Habilidades: EF06LP04, EF06LP05, EF06LP06, EF06LP11

5. a) As duas primeiras (**explorava** e **era**) estão no pretérito imperfeito do indicativo, a terceira (**adotou**) está no pretérito perfeito do indicativo, e a última (**utiliza**), no presente do modo indicativo.

5. Observe estas formas verbais empregadas no trecho em estudo.

explorava era adotou utiliza

a) Identifique o tempo e o modo verbal em que cada uma dessas formas foi empregada.

b) Considerando sua resposta anterior e o que você aprendeu de tempos verbais, justifique o uso de cada uma dessas formas no contexto da propaganda.

c) O recurso identificado no item anterior da questão torna o texto mais vivo, dinâmico, ou dá ideia de que ele está distante do leitor, de que se trata de um acontecimento já no passado longínquo?

6. Reveja a propaganda considerando a linguagem verbal e a não verbal empregadas nela.

a) Quem é representado pelo personagem desenhado ao centro? O que ele está tentando fazer embaixo da árvore? O personagem representa um madeireiro ou um funcionário de uma madeireira. Ele está tentando se esconder do monitoramento por satélite.

b) Em volta desse personagem, há o desenho de vértices de um quadrado. O que isso representa no contexto? Representa o monitoramento por satélite realizado pelo Ministério Público Federal, conforme indica o texto ao se referir à "nova metodologia de trabalho que utiliza imagens de satélite".

c) Considerando o contexto, qual parece ser uma possível acusação contra esse personagem? A imagem dá a impressão de que ele pode ser acusado de cortar ilegalmente as árvores da floresta para comercializar a madeira.

d) Observe as expressões verbais a seguir e, no caderno, copie as que descrevem ações atribuídas a esse personagem no contexto.

protege x explora ilegalmente x não vai conseguir fiscalizar

5. b) Abra a discussão com a turma e deixe que os alunos levantem hipóteses: por se tratar de um relato sobre a situação, o texto assume uma estrutura similar à de um texto narrativo, uma vez que emprega o pretérito imperfeito na descrição do cenário inicial, o pretérito perfeito para indicar um acontecimento que marca a mudança e o presente para descrever a situação atual.
c) Espera-se que os alunos observem que o recurso de elaborar o texto semelhante ao de uma narrativa fornece a ele dinamismo, dá ao leitor a ideia de que o que é expresso está próximo.

DE OLHO NA ESCRITA

FORMAS VERBAIS TERMINADAS EM -RAM E -RÃO

Releia as frases a seguir, da entrevista que você estudou no início deste capítulo.

I. "[...] regiões do mundo poderão ser atingidas por seis desastres ambientais de uma vez."

II. "[...] 30% das emissões de carbono ocorreram nos últimos 15 anos."

III. "[...] muitos dos países do sul global já perderam até 25% do seu PIB potencial nas últimas décadas, por causa da mudança climática."

IV. "[...] em 2050 muitas cidades do sul da Ásia e do Leste ficarão inabitáveis de tão quentes no verão."

1. Nessas frases, observe:

a) Quais delas fazem referência a algo que já aconteceu? II e III.

b) Quais se referem a algo que ainda vai acontecer? I e IV.

c) Quais são as formas verbais empregadas em cada frase? Respectivamente: **poderão**, **ocorreram**, **perderam**, **ficarão**.

d) Qual é a sílaba tônica de cada palavra indicada no item anterior? I: **-rão**; II: **-re**; III: **-de**; IV: **-rão**.

e) Como as palavras se classificam quanto à posição da sílaba tônica? II e III: paroxítonas; I e IV: oxítonas.

2. Considere a grafia das formas verbais identificadas na questão 1.

a) Qual é a diferença, quanto à grafia, entre as formas verbais dos trechos I e IV e dos trechos II e III? As terminações: **-rão** e **-ram**.

b) Qual terminação indica o passado e qual indica o futuro, na língua portuguesa? A terminação **-ram** indica o passado, e a terminação **-rão** indica o futuro.

Não escreva no livro.

ENTREVISTA: CONSTRUÇÃO E RECURSOS EXPRESSIVOS

one line star/Shutterstock

1. As entrevistas publicadas em jornais e revistas apresentam diferentes objetivos, dependendo do tipo de informação que veiculam e do público que pretendem atingir. A entrevista que você leu no início do capítulo foi publicada em um jornal de grande circulação. Volte ao texto:

a) Por que, na sua opinião, o jornal escolheu esse tema para abordar? Porque é um tema que tem sido amplamente veiculado pela mídia e, certamente, interessa a seu público.

b) Por que o jornalista David Wallace-Wells se destaca no tema da entrevista? Porque publicou o livro *A terra inabitável*, resultado de pesquisas, mostrando-se um especialista no assunto.

2. É comum as entrevistas serem introduzidas por uma apresentação. Na entrevista lida, qual é o papel da apresentação? A introdução contextualiza a entrevista, ou seja, informa quem é o entrevistado, qual é o tema e como será abordado pelo entrevistado.

3. Para identificar quem está perguntando e quem está respondendo, podem ser utilizados diferentes recursos, entre eles, por exemplo, o de inserir, no início, o nome (ou abreviatura do nome) do jornal ou revista e o nome do entrevistado.

a) Na entrevista lida, que recurso foi utilizado para identificar e demarcar as falas? Foi empregado o negrito para destacar e distinguir a pergunta do entrevistador. Já as respostas foram reproduzidas em tipo comum.

b) Esse recurso deixou claro de quem era a voz que falava? Resposta pessoal.

4. Observe que a entrevista lida tem um título.

a) Como foi composto o título? O título é um trecho da fala do entrevistado, marcado por aspas.

b) Ele é capaz de situar o leitor sobre a abordagem que o autor faz do tema? Justifique sua resposta. Sim, pois antecipa ao leitor a visão do entrevistado sobre o tema, ou seja, a visão de que é necessário que a humanidade mude o modo de vida para evitar um aumento do aquecimento global.

5. Observe as perguntas feitas ao entrevistado. Há, no texto, indícios de que o entrevistador se preparou previamente para fazer a entrevista? Justifique sua resposta com elementos do texto. Sim, pois, ao perguntar, por exemplo, "No livro, o senhor critica a fé cega na tecnologia [...]", o entrevistador dá a entender que leu o livro publicado pelo entrevistado antes de fazer a entrevista.

6. Alguns cientistas e pessoas comuns não acreditam na gravidade do aquecimento global. O entrevistado contraria essa visão, apresentando **fatos** e **opiniões** para fundamentar seu ponto de vista. Das frases a seguir, identifique quais indicam fatos e quais são opiniões. Copie-as no caderno, indicando com a letra **F** as que expressam fatos e com **O** as que expressam opinião. **F**: frases dos itens **a** e **d**; **O**: frases dos itens **b** e **c**.

a) "Nós já estamos em 1,1 grau de aquecimento da temperatura média do planeta [...]."

b) "Acho que precisamos reorientar drasticamente nossas prioridades."

c) "Uma política em escala global para atacar esse problema seria um primeiro passo."

d) "O processo de evolução do homem, o desenvolvimento da agricultura, da civilização, a forma como interagimos biologicamente, socialmente e politicamente, tudo isso se desenvolveu sob condições climáticas que já não predominam mais."

Produção de texto

Entrevista: construção e recursos expressivos

BNCC

Competência geral: 4
Competências específicas de Linguagens: 3, 4
Competência específica de Língua Portuguesa: 2
Habilidades: EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP10, EF69LP11, EF69LP12, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP16, EF69LP39, EF67LP07, EF67LP14

Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características da entrevista.

Atividade 4, item a

Comente com a turma que foram feitos alguns cortes no texto por ser muito longo. O trecho da fala que gerou o título foi cortado. Entretanto, a ideia do título, sua construção com verbo na primeira pessoa do plural e o fato de estar entre aspas sinalizam que o trecho faz parte das respostas do entrevistado.

Atividade 4, item b

Comente que o título de uma entrevista também cumpre a função de chamar a atenção dos leitores e incentivá-los a lê-la na íntegra. Por isso, sempre se destaca um trecho ou uma ideia que faz parte do texto da entrevista.

Atividade 5

Comente com a turma que os jornalistas profissionais sempre se preparam para a entrevista, fazendo um estudo prévio do tema e um levantamento de informações a respeito do entrevistado: aspectos da vida pessoal e de sua carreira, há quanto tempo trabalha na área, que trabalhos dele foram publicados ou são conhecidos do público, ideias que merecem ser aprofundadas, etc.

Atividade 7, item a

Comente que a citação teria muito maior credibilidade se fosse identificado o grupo que realizou a pesquisa ou fosse citada a fonte precisa da pesquisa.

Atividade 8

Para que a adequação da linguagem ao meio e ao público fique mais clara, peça aos alunos que comparem diferentes tipos de entrevista – por exemplo, as dadas em *sites* mais descontraídos e as feitas em noticiários para TV e rádio – observando o vocabulário, diferentes graus de formalidade do discurso, o emprego de gírias, etc. No item **c**, comente que o jornal certamente optou por eliminar as marcas de oralidade. Dê exemplos aos alunos de como são essas marcas: "ahan...", "hummm...", "né?", etc. Comente também que a entrevista dada pelo jornalista estadunidense provavelmente foi feita em inglês. Logo, ela também passou por uma tradução e, nesses casos, é menos comum manter determinadas marcas da oralidade, pois algumas delas são intraduzíveis.

Não escreva no livro.

7. Releia estes trechos da entrevista:

Todos os aspectos da vida moderna têm uma pegada de carbono e precisamos eliminá-la. Então não acho que uma única diretriz possa resolver o problema. Mas quando as pessoas me perguntam qual seria a primeira coisa a fazer, acho que a resposta é realmente óbvia.

Um estudo de pesquisadores que trabalham no FMI estimou que globalmente estamos subsidiando combustíveis fósseis no valor de US$ 5,3 trilhões por ano. [...]

[...] A produtividade agrícola poderá cair para a metade do que é hoje. Nós poderemos ter duas vezes mais guerras.

Para ser convincente, o entrevistado faz uso de algumas estratégias argumentativas, como a citação de fontes e o emprego de palavras, expressões ou formas verbais que traduzem noções como a certeza, a possibilidade, a dúvida sobre o que é afirmado.

a) Identifique o trecho em que o entrevistado se vale de uma citação científica para validar seu ponto de vista. A menção aos pesquisadores que trabalham no FMI.

b) Identifique duas formas verbais que ajudam a sinalizar a certeza, ou a possibilidade, ou a dúvida sobre o que é afirmado.
Poderá (cair) e poderemos (ter), que indicam possibilidade.

8. a) Predomina uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão, relativamente formal, mas sem excesso.
b) Ela se mostra adequada à entrevista, considerando que está sendo produzida por dois jornalistas para ser publicada em um jornal de grande circulação (impresso e digital).

8. A linguagem verbal empregada na entrevista pode variar de acordo com o perfil do público a que se destina e do meio (jornal, rádio, TV, internet) pelo qual circula, podendo ser menos ou mais formal.

a) Na entrevista lida, como se caracteriza a linguagem, menos ou mais formal? Predomina uma variedade de acordo com a norma-padrão ou outra variedade?

b) Ela se mostra adequada ao gênero e ao público a que se destina?

c) Quando transcrita para a escrita, uma entrevista pode apresentar ou não marcas de oralidade, que são comuns na entrevista oral. Isso ocorre porque muitas marcas de oralidade são eliminadas no momento da transcrição. Na entrevista lida, foram mantidas marcas de oralidade? Não.

9. a) Um entrevistador entrevista alguém que se destaca em sua profissão e essa entrevista é publicada em um meio de comunicação, direcionada a um público que, geralmente, se interessa pelo tema abordado.
b) Informar os leitores sobre assuntos que vêm ganhando destaque na sociedade e na imprensa.
c) Geralmente o texto é divulgado em órgãos de imprensa (jornais impressos, televisivos e de rádio) e na internet (*sites*, blogues e *podcasts*).
d) Em meios impressos ou digitais, ela se estrutura por meio de linguagem verbal. Em rádio e *podcasts*, ela se vale de áudios; e, na TV, de vídeos.
e) Varia de acordo com o perfil do público e do veículo. Em jornais impressos, costuma predominar uma variedade de acordo com a norma-padrão, podendo ser menos ou mais formal.
f) A linguagem é direta, enxuta e adequada ao perfil dos interlocutores, mas pode sofrer variações, dependendo da situação de comunicação.

9. Com a orientação do professor, junte-se a alguns colegas para resumir as características básicas de uma entrevista. Para isso, copiem o quadro a seguir no caderno e respondam às questões de acordo com o que perceberam da entrevista em estudo.

Entrevista: construção e recursos expressivos	
a) Quem são os interlocutores da entrevista?	
b) Qual é o objetivo desse gênero textual?	
c) Por onde circula?	
d) De que linguagens a entrevista se constitui?	
e) Como se caracteriza a linguagem verbal de uma entrevista?	
f) Qual é a estrutura básica da entrevista?	

sek_suwat/Shutterstock

AGORA É A SUA VEZ

ENTREVISTA

No **Intervalo** desta unidade, você vai montar com a turma um jornal sobre meio ambiente. Decida, com o professor e a turma, qual vai ser o perfil desse jornal: impresso, digital, em rádio, televisivo ou em forma de *podcast*. É possível que toda a turma participe da produção de um jornal impresso, por exemplo, ou que cada grupo escolha o formato e o suporte em que pretende criar o jornal.

Nesse jornal, entre outros gêneros, haverá entrevistas. Reúna-se com os colegas de grupo para produzirem uma entrevista. A pessoa a ser entrevistada deve ser um profissional de uma área relacionada com o meio ambiente: biólogo, cientista, guarda ou engenheiro florestal, oceanógrafo, engenheiro ambiental, ou alguém que atua em entidades que lutam pela preservação do meio ambiente.

Planejamento da entrevista

- Procurem conhecer a pessoa que será entrevistada e o assunto que será o foco da entrevista. Busquem informações sobre essa pessoa, onde trabalha, há quanto tempo, como é esse trabalho, se participa ou representa alguma entidade ambiental, etc.
- Sabendo o perfil do entrevistado, façam um recorte do tema que pretendem abordar.
- Definam previamente o tempo de duração da entrevista e, de acordo com essa definição, planejem um número maior ou menor de perguntas.

Escrita do roteiro

- Considerando o suporte, pensem no perfil dos leitores – lembrando que podem ser crianças, adolescentes e adultos – e empreguem uma linguagem adequada ao gênero e a esse público.
- Preparem o roteiro de perguntas. Vocês podem começar, por exemplo, perguntando por que aquela pessoa se interessou pela profissão que exerce, há quanto tempo atua na área, onde trabalha e como é seu trabalho. Depois, vocês poderão entrar nas questões específicas relacionadas ao assunto da entrevista: aquecimento global, destruição de matas e florestas, poluição dos rios e oceanos, etc.
- Elaborem perguntas curtas e objetivas. Prevejam possíveis respostas e preparem novas perguntas relacionadas a essas respostas. Vejam se o número de perguntas é adequado para o tempo disponível e, se necessário, quais delas eventualmente poderão ser descartadas.

Perguntas feitas ao entrevistado

- Ao entrevistarem, não confiem na memória: usem o gravador do celular ou uma câmera de vídeo e um gravador de áudio. Aproveitem para fotografar o evento. Peçam autorização ao entrevistado para fotografar ou gravar.

Interdisciplinaridade

O trabalho com esta subseção pode ser aprofundado para estabelecer uma conexão interdisciplinar com o componente **Geografia**, levando os alunos a elaborar perguntas para o entrevistado sobre as práticas humanas no meio ambiente do planeta, que provocam aquecimento global, destruição de florestas e poluição dos oceanos, de modo a contemplar a habilidade EF06GE13.

Agora é a sua vez

Entrevista

BNCC

Competências gerais: 4, 7, 10
Competências específicas de Linguagens: 1, 2, 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 5
Habilidades: EF69LP06, EF69LP10, EF69LP11, EF69LP12, EF69LP13, EF69LP51, EF69LP56, EF67LP32

Caso não seja possível gravar a entrevista, oriente os alunos a fazer anotações.

A transcrição da entrevista oral para a escrita permite debater com os alunos as variações que o gênero sofre, dependendo do suporte.

Os alunos que optarem por um jornal televisivo ou de rádio poderão utilizar as gravações em vídeo ou áudio para editar o material e aproveitar parte dele no capítulo seguinte, no qual será trabalhado o gênero notícia.

Planejamento da entrevista

Leia as orientações desta etapa com os alunos, perguntando, a cada item, se ficaram com alguma dúvida. Depois, retome com eles o quadro feito na atividade 9 da subseção **Entrevista: construção e recursos expressivos**, com as características do gênero entrevista. Peça a eles que o releiam pensando na produção que estão planejando. Incentive-os a convidar uma pessoa que efetivamente possa dar uma contribuição para o tema ambiental, que vai ser abordado. Sugira que, antes de redigirem as perguntas, façam pesquisas em livros, enciclopédias e na internet e conversem com o professor de Geografia.

Escrita do roteiro

Circule pela sala de aula e observe se os alunos estão conseguindo construir o texto. Ajude-os no processo de escrita, orientando-os a estruturar a entrevista observando a clareza e a precisão das perguntas.

Pondere também sobre a necessidade de empregar uma variedade linguística de acordo com o perfil do entrevistado e do jornal que pretendem criar.

Perguntas feitas ao entrevistado

Sugira aos alunos que decidam previamente quem vai desempenhar o papel de entrevistador. Os demais alunos poderão estar presentes à entrevista em funções complementares, como cuidar da parte de som e imagem.

Oriente os alunos a ensaiar a entrevista, fazendo as perguntas em voz alta, até encontrar o tom, a altura de voz e a fluência ideais. Destaque a importância de ter atitudes educadas com o entrevistado durante a entrevista, como cumprimentá-lo no início e agradecer a participação no final.

Revisão e reescrita

Peça aos grupos que troquem as produções entre si e façam correções e sugestões de melhoria com base nos tópicos relacionados nessa etapa. Oriente-os a observar a adequação dos tempos e modos verbais, a pontuação, a ortografia e a acentuação.

Solicite que verifiquem se o texto final é fluente e desperta o interesse do leitor. Se necessário, peça que promovam cortes a fim de tornar o texto mais ágil e convidativo.

- Antes de começarem a entrevista, cumprimentem seu entrevistado e agradeçam a ele por conceder a entrevista.
- Apresentem uma pergunta de cada vez e saibam ouvir. Fiquem atentos às respostas, pois vocês podem aproveitar um comentário do entrevistado e improvisar uma pergunta que resulte em uma resposta interessante.
- Se necessário, interfiram no andamento das respostas, fazendo novas perguntas, como “Por quê?” ou “Poderia dar um exemplo?”.
- Fiquem atentos para não exceder o tempo combinado.
- Antes de concluírem, agradeçam novamente ao entrevistado e, se quiserem, perguntem a ele se gostaria de acrescentar mais alguma ideia ou informação.

Edição da entrevista escrita

- Com a gravação em mãos, transcrevam a entrevista, passando-a para o papel ou digitando-a.
- Escolham uma frase significativa do entrevistado para servir de título ou criem um título com base no assunto tratado.
- Escrevam uma introdução, apresentando o entrevistado e o assunto da entrevista.
- Insiram o nome do entrevistador (ou o nome do grupo ou do jornal) antes de cada pergunta e o nome do entrevistado antes das respostas. Ou, para diferenciar as perguntas das respostas, empreguem recursos gráficos, como negrito ou sublinhado.
- Reproduzam o diálogo mantendo a linguagem empregada pelo entrevistado, mas evitando ou diminuindo as marcas da linguagem oral, conforme o público-alvo definido pelo grupo.

Revisão e reescrita

Antes de fazerem a versão final da entrevista, releiam-na, observando:

- se há título e texto de apresentação;
- se ela veicula informações suficientes a respeito do assunto abordado;
- se a sequência de perguntas e respostas flui com naturalidade;
- se o nome do entrevistador (ou do grupo ou do jornal) e o nome do entrevistado estão inseridos, respectivamente, antes das perguntas e das respostas, ou se as falas de um e outro são diferenciadas por meio de recursos gráficos;
- se a linguagem está adequada ao perfil dos leitores e ao gênero.

Façam as alterações necessárias e passem o texto para o suporte e o formato definidos no início desta seção.

- Guarde a versão final de seu texto para publicá-la no jornal sobre meio ambiente que será compartilhado com a comunidade escolar no evento **Planeta Terra, urgente!**.

VAI VIRAR ÁGUA!

Nosso planeta passa por um processo de mudança climática como nunca visto. Por exemplo, o derretimento das geleiras do Ártico poderá afetar profundamente nossa vida, alterando o nível dos mares e a temperatura do planeta. Segundo os cientistas, o que tem provocado essas alterações climáticas? O que pode ser feito para que o planeta sobreviva a esse processo?

Neste capítulo você vai:

- ler uma notícia e observar sua organização;
- refletir sobre as questões que envolvem o aquecimento global;
- refletir sobre a necessidade de desenvolver uma postura crítica perante as matérias jornalísticas e perceber as estratégias de linguagem utilizadas para criar a impressão de neutralidade;
- retomar o estudo dos verbos e observar o papel que desempenham na estruturação de orações e períodos;
- conhecer princípios básicos que norteiam a concordância verbal segundo a norma-padrão;
- planejar e produzir notícias para um jornal da turma.

Drew Angerer/Getty Images

Pedaços de gelo que se rompem possivelmente em razão do aquecimento global, em Newfoundland, Canadá, 2017.

Capítulo 2

Vai virar água!

Para conhecer a proposta pedagógica deste capítulo, consulte as **Orientações específicas** do Manual do Professor.

Leitura de notícia – "Derretimento de gelo na Groenlândia atingiu ponto irreversível, diz estudo"

BNCC
Competências gerais: 1, 2
Competência específica de Linguagens: 3
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidade: EF69LP03

A notícia proposta para leitura tem como tema o derretimento de gelo na Groenlândia, possibilitando a observação das características composicionais de uma notícia e as discussões a respeito do meio ambiente. Também pode propiciar uma conversa sobre a importância de se manter uma postura crítica, alerta, a respeito de matérias jornalísticas em geral, com o objetivo de averiguar seu fundamento em fatos, dados de pesquisa, sua veracidade.

Atividade preparatória

Para conhecer uma proposta de atividade preparatória, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

A seguir, leia uma notícia que trata do derretimento das geleiras na Groenlândia.

Derretimento de gelo na Groenlândia atingiu ponto irreversível, diz estudo

Degelo faz com que os oceanos subam cerca de um milímetro em média por ano. Em julho, o gelo marinho polar atingiu sua menor extensão em 40 anos.

Maridav/Alamy/Fotoarena

Degelo em Ilulissat, Groenlândia, em 2018.

Por Reuters
15/08/2020

As camadas de gelo da **Groenlândia** encolheram a um ponto irreversível, segundo dados **publicados nesta semana** na revista científica *Nature Communications Earth & Environment.*

Esse derretimento já está fazendo com que os oceanos subam cerca de um milímetro em média por ano, tornando a Groenlândia a maior responsável por essa elevação. Em julho, o gelo marinho polar atingiu sua menor extensão em 40 anos.

De acordo com o estudo, o derretimento ocorre independentemente da velocidade com que o mundo reduz as emissões que causam o aquecimento global.

Os cientistas estudaram dados de 234 geleiras em todo o território ártico ao longo de 34 anos, até 2018, e descobriram que a neve anual não era mais suficiente para reabastecer as geleiras com neve e gelo perdidos no derretimento do verão.

- **Groenlândia perde gelo sete vezes mais rápido do que nos anos 1990, diz estudo**

"A Groenlândia vai ser o canário na mina de carvão, e o canário já está praticamente morto neste momento", afirmou um dos autores do estudo, o glaciologista Ian Howat, da Ohio State University, fazendo referência ao uso de pássaros em minas para indicar os níveis de oxigênio.

Nos últimos 30 anos, o aquecimento no Ártico ocorreu pelo menos duas vezes mais rápido que no resto do mundo, um fenômeno conhecido como "amplificação do Ártico".

O novo estudo sugere que o manto de gelo do território agora ganhará massa apenas uma vez a cada 100 anos – um indicador sombrio de como é difícil fazer crescer novamente as geleiras depois que elas apresentam uma "hemorragia" de gelo.

Ao estudar imagens de satélite das geleiras, os pesquisadores notaram que as geleiras tinham 50% de chance de recuperar a massa antes de 2000. Desde então, as chances vêm diminuindo.

"Ainda estamos drenando mais gelo agora do que o que foi ganho com o acúmulo de neve em 'bons' anos", disse a autora principal, Michalea King, uma glaciologista da Ohio State University.

drenar: escoar água ou outros líquidos.
glaciologista: especialista que estuda as geleiras e seus efeitos na superfície terrestre.

As descobertas preocupantes devem estimular os governos a se preparar para a elevação do nível do mar, disse King.

"As coisas que acontecem nas regiões polares não ficam nas regiões polares", disse ela.

Ainda assim, o mundo pode reduzir as emissões para desacelerar a mudança climática, disseram os cientistas. Mesmo que a Groenlândia não consiga recuperar a massa gelada que cobriu seus 2 milhões de quilômetros quadrados, conter o aumento da temperatura global pode diminuir a taxa de perda de gelo.

"Quando pensamos em ação climática, não estamos falando sobre reconstruir a camada de gelo da Groenlândia", disse Twila Moon, uma glaciologista do Centro Nacional de Dados de Neve e Gelo, que não esteve envolvida no estudo. "Estamos falando sobre a rapidez com que o aumento do nível do mar atinge nossas comunidades, nossa infraestrutura, nossas casas, nossas bases militares."

[...]

DERRETIMENTO de gelo na Groenlândia atingiu ponto irreversível, diz estudo. *G1*, 15 ago. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/natureza/noticia/2020/08/15/derretimento-de-gelo-na-groenlandia-atingiu-ponto-irreversivel-diz-estudo.ghtml. Acesso em: 18 fev. 2022.

Canário na mina de carvão?

Hoje em dia há tecnologia para o desenvolvimento de sensores eletrônicos de gases em minas de carvão, mas, antes de 1986, os canários eram utilizados para detectar a presença de monóxido de carbono em minas. Sem cor e inodoro, esse gás provocava a morte de trabalhadores, sem que fosse possível detectar o problema a tempo.

A ferramenta de alerta de gás funcionava baseada no sistema respiratório dos canários. Como acontece com a maioria dos pássaros, o sistema respiratório dos canários busca o tempo todo obter o máximo de oxigênio do ar. Parte do ar armazenado na inspiração vai para o pulmão, e o resto se aloja em sacos aéreos, distribuídos pelo corpo da ave. Quando o ar do pulmão começa a ser expelido, o que está armazenado nesses sacos assume seu lugar, fazendo com que a absorção de oxigênio ocorra praticamente de forma ininterrupta.

Assim, um canário era levado para uma mina dentro de uma caixa de vidro com reservatório de oxigênio; essa caixa tinha ainda uma grade frontal e porta adicional que a lacrava. Quando havia algum gás tóxico no ambiente, o canário começava a mostrar sinais de desconforto.

Ao perceberem as dificuldades do canário, os mineiros fechavam a caixa e abriam a válvula do reservatório de oxigênio, possibilitando à ave respirar ar puro. Eles então saíam da mina o mais rápido possível, pois, se o canário havia se sentido mal, eles logo também teriam dificuldades.

slowmotiongli/Shutterstock

Canários amarelos.

Estudo do texto

Compreensão e interpretação

BNCC

Competências gerais: 1, 2, 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 6, 7
Habilidades: EF69LP03, EF69LP15, EF69LP16, EF69LP17, EF67LP03, EF67LP04, EF06LP01

Atividade 1

É importante considerar que a notícia foi motivada pela publicação de uma pesquisa. Logo, vamos considerar que o fato novo, objeto central da notícia, é a divulgação dos dados da pesquisa, que já vinha sendo feita há vários anos.

1. d) Porque os dados da pesquisa são impressionantes e preocupantes, uma vez que ela aponta que as camadas de gelo da Groenlândia estão encolhendo de forma muito veloz.

Não escreva no livro.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. a) A publicação dos dados de uma pesquisa feita a respeito das camadas de gelo na Groenlândia.
b) A pesquisa foi publicada "nesta semana". Considerando a data de publicação da notícia, 15/8/2020, conclui-se que tenha sido próximo daquele dia.
c) A publicação ocorreu na revista científica *Nature Communications Earth & Environment.*

1. O texto lido é uma **notícia**, gênero textual que é o centro de qualquer jornal impresso, televisivo, de rádio ou da internet. A notícia informa aos seus leitores fatos recentes de interesse da sociedade em geral. Para isso, procura dar conta dos elementos essenciais da informação, que são: **o que**, **quem**, **quando**, **onde**, **como** e **por quê**. No caso da notícia lida, responda no caderno às questões a seguir.

a) Qual é o fato principal que está sendo noticiado?
b) Quando ele aconteceu?
c) Onde ele aconteceu?
d) Por que esse fato chamou a atenção dos pesquisadores e da imprensa?

2. O aumento do nível dos mares, o que pode provocar inundações de muitas cidades e até o desaparecimento de algumas delas.

2. O derretimento das geleiras pode trazer sérias consequências para o planeta. Qual é a consequência mais importante apontada na notícia?

3. a) Foram observados dados de 234 geleiras de todo o território ártico.
b) Durante 34 anos: a observação parou em 2018.
c) Levaram à conclusão de que o degelo que ocorria no verão não estava sendo compensado por novas camadas de gelo que caíam no inverno, de modo que as geleiras foram progressivamente perdendo camadas de gelo a ponto de não mais conseguirem se recuperar.

3. Para que uma pesquisa científica ganhe credibilidade, é necessário que ela reúna vários componentes, entre eles, um bom *corpus* (material de análise), um método de pesquisa para apurar os fenômenos em estudo que seja eficiente e adequado e um tempo suficiente para levantar e analisar todos os dados reunidos. De acordo com a notícia:

a) Qual foi o material observado e analisado na pesquisa?
b) Durante quanto tempo se deu a observação e a análise?
c) A que conclusão as pesquisas levaram os cientistas?

4. O texto menciona uma comparação que o glaciologista Ian Howat fez para dar uma ideia da gravidade da situação: "A Groenlândia vai ser o canário na mina de carvão, e o canário já está praticamente morto neste momento".

a) Considerando que os canários eram utilizados para medir o nível de oxigênio em minas de carvão, explique a comparação do cientista.
b) A afirmação de que o canário está "praticamente morto" é reiterada, no texto, por outra afirmação. Das duas possibilidades a seguir, transcreva no caderno a que confirmar a informação no texto. O aluno deve copiar o primeiro trecho.

4. a) Se o canário já está quase morto por falta de oxigênio, quer dizer que o processo de degelo da Groenlândia é irreversível.

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

- “Quando pensamos em ação climática, não estamos falando sobre reconstruir a camada de gelo da Groenlândia” [...].
- Ao estudar imagens de satélite das geleiras, os pesquisadores notaram que as geleiras tinham 50% de chance de recuperar a massa antes de 2000.

Maridav/Alamy/Fotoarena

Derretimento de geleira em Ilulissat, Groenlândia, em 2018.

5. O tema do aquecimento global tem causado divergências mesmo entre pesquisadores e cientistas. Compare, a seguir, trecho da notícia lida neste capítulo com trechos da entrevista concedida pelo jornalista estadunidense David Wallace-Wells, lida no capítulo anterior.

De acordo com o estudo, o derretimento ocorre independentemente da velocidade com que o mundo reduz as emissões que causam o aquecimento global.

“A Groenlândia vai ser o canário na mina de carvão, e o canário já está praticamente morto neste momento”, afirmou um dos autores do estudo [...].

Todos os aspectos da vida moderna têm uma pegada de carbono e precisamos eliminá-la. [...]

[...] Clima extremo, temporada de furacões sem precedentes, os incêndios em florestas, tudo isso já está se intensificando muito mais rapidamente. Esse aquecimento já significaria que as Ilhas Marshall estariam submersas, e grande parte da Flórida ou Bangladesh seria engolida pela água.

NIKLAS, Jan. Vida moderna deve mudar para combatermos aquecimento global. *O Globo*, Rio de Janeiro, 4 jul. 2019. Disponível em: https://oglobo.globo.com/epoca/sociedade/entrevista-vida-moderna-deve-mudar-para-combatermos-aquecimento-global-23784853. Acesso em: 22 fev. 2022.

Responda no caderno às questões a seguir.

a) Segundo os dados da pesquisa noticiada, o derretimento das geleiras é resultado direto da queima de combustíveis fósseis?

b) Qual é a posição do jornalista David Wallace-Wells a respeito da relação entre a queima de combustíveis fósseis e o aquecimento global?

c) Ambos os textos foram publicados por um mesmo órgão de imprensa. Logo, qual dos pontos de vista parece mais confiável? Discuta com a turma, indicando os critérios em que você se apoiou para adotar o ponto de vista de um texto ou o do outro.
Resposta pessoal.

5. a) Não. O processo de derretimento pode ter sido acelerado pela queima de combustíveis fósseis, mas é um processo que vem ocorrendo independentemente dela.
b) Para ele, não há dúvida de que existe uma relação direta, de causa e efeito, entre a queima de combustíveis fósseis e o aquecimento global.

Atividade 5, item c

Abra a discussão com a turma sobre a importância de ter uma posição crítica diante de textos jornalísticos de diferentes mídias (jornal impresso, TV, rádio e internet), questionando as afirmações e o ponto de vista a respeito de temas polêmicos. No caso dos textos em análise, ressalte o fato de que, na entrevista transcrita no capítulo anterior, o jornalista estadunidense, embora tenha feito um estudo sério sobre o tema e publicado um livro a respeito do assunto, não é cientista nem, pelo que pudemos apurar, participou diretamente de uma pesquisa sobre o tema. Por outro lado, no caso da notícia em estudo neste capítulo, embora a pesquisa citada tenha sido publicada em uma revista científica renomada internacionalmente e conduzida por uma equipe respeitada e aparentemente neutra, há de se refletir e questionar se ela não teria sido contaminada por ideologias ou interesses de grupos financeiros que lucrariam com o atual modelo de sociedade, dependente do consumo de fontes energéticas baseadas no carbono. Ressalte também que, principalmente quando se trata de tema polêmico, nem sempre há um único lado com razão, é importante haver espaço na mídia para mais de um posicionamento, desde que todos sejam embasados de modo bem fundamentado.

Atividade 6, item b

Chame a atenção para o fato de a palavra **hemorragia** estar entre aspas porque não está sendo usada no seu sentido habitual, ou seja, não se trata de uma hemorragia exatamente, que seria o escoamento de sangue fora dos vasos sanguíneos. É possível também observar no emprego desse termo um modo de simplificar a linguagem científica para um leitor leigo, ou seja, o leitor da notícia sobre ciência que circula em um jornal para o público em geral, que não necessariamente é um leitor especialista em ciências.

Atividade 7

No texto, há outras situações que podem ilustrar o procedimento recorrente do autor da notícia de não fazer afirmações sem o apoio na fala direta ou indireta dos pesquisadores, que são os especialistas em ciências.

Comente com os alunos que, quanto mais complexo e delicado é o assunto de uma notícia, mais o jornalista costuma se apoiar em citações alheias para não se comprometer ou para não expor seu ponto de vista.

Ao final da correção do item **b**, se considerar conveniente, solicite aos alunos que levantem no texto outros exemplos, tanto de citação direta, marcada pelas aspas e verbos *dicendi* (disse), quanto indireta, como "segundo dados" e "O novo estudo sugere".

Atividade 8, item c

Ressalte que o verbo **dever**, nesse contexto, sinaliza uma estimativa feita pela pesquisadora, uma probabilidade, e não uma certeza. Por isso é uma opinião, não um fato.

6. a) Sombrio.
b) O efeito de sentido criado é que não se trata apenas de uma perda de gelo (ou de água), mas de uma perda líquida incontrolável.

7. a) Nas três situações o jornalista se apoia nos dados da pesquisa ou na citação direta da fala de um cientista.
b) Não. No segundo e no terceiro, o autor faz uso de uma citação direta (discurso direto), marcada pelas aspas e pelo verbo *dicendi* (disse). No primeiro caso, a citação é feita indiretamente e sinalizada pela expressão "De acordo com o estudo".

6. A imprensa tradicionalmente tenta manter uma postura neutra, ou seja, imparcial diante dos fatos que noticia e, para isso, faz uso de estratégias que passam a impressão de que o jornal ou o jornalista não estão se posicionando sobre o conteúdo informado. Mas muitas vezes essa imparcialidade é só aparente. Observe este trecho da notícia em estudo:

> O novo estudo sugere que o manto de gelo do território agora ganhará massa apenas uma vez a cada 100 anos – um indicador sombrio de como é difícil fazer crescer novamente as geleiras depois que elas apresentam uma "hemorragia" de gelo.

a) Que adjetivo empregado no trecho sinaliza que o fato de a pesquisa concluir que o manto de gelo ganha massa apenas a cada cem anos é visto pelo jornalista como um problema?

b) A escolha da palavra **hemorragia**, empregada entre aspas, também cria um efeito de sentido que pode ser considerado um posicionamento do autor diante do fato noticiado. Qual é ele?

7. Para criar a impressão de neutralidade, o jornalista pode se valer de certos recursos linguísticos. Observe estes trechos da notícia:

- De acordo com o estudo, o derretimento ocorre independentemente da velocidade com que o mundo reduz as emissões que causam o aquecimento global.
- "Ainda estamos drenando mais gelo agora do que o que foi ganho com o acúmulo de neve em 'bons' anos", disse a autora principal, Michalea King, uma glaciologista da Ohio State University.
- "Quando pensamos em ação climática, não estamos falando sobre reconstruir a camada de gelo da Groenlândia", disse Twila Moo [...].

a) Que recurso foi utilizado nos três trechos para evitar posicionamento do jornalista?

b) Compare os trechos. O modo como esse recurso foi utilizado é igual nos três casos? Explique sua resposta.

8. Também é possível identificar, na notícia, a opinião de outras pessoas.

a) No caderno, copie o(s) trecho(s) que expressa(m) um fato e não uma opinião. Os alunos devem copiar no caderno o primeiro e o terceiro trechos e não copiar o segundo.

- "Em julho, o gelo marinho polar atingiu sua menor extensão em 40 anos."
- "As descobertas preocupantes devem estimular os governos a se preparar para a elevação do nível do mar, disse King."
- "Os cientistas estudaram dados de 234 geleiras em todo o território ártico ao longo de 34 anos [...]."

b) De quem é a opinião que você identificou no item anterior? De uma das pesquisadoras sobre as geleiras, Michalea King.

c) No trecho percebido como opinião, não como fato, identifique a palavra que dá essa ideia. O verbo **dever**, em "As descobertas preocupantes devem estimular [...]".

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia este trecho da notícia em estudo:

"Ainda estamos drenando mais gelo agora do que o que foi ganho com o acúmulo de neve em 'bons' anos", disse a autora principal, Michalea King, uma glaciologista da Ohio State University.

a) Por que foram empregadas aspas antes da palavra **ainda** e depois da palavra **anos**? Para isolar a frase dita pela glaciologista, ressaltando que se trata da transcrição da fala conforme foi dita por ela.

b) Qual é o sentido da palavra **bons** no contexto?

c) E por que a palavra **bons** está entre aspas simples, e não dobradas? Quando se emprega uma palavra ou expressão entre aspas dentro de uma citação maior, também marcada por aspas, empregam-se as aspas simples para distingui-las das outras.

1. b) Os anos não tinham sido tão bons, mas, quando comparados à situação atual, até podem ser considerados bons – daí o uso das aspas simples, que relativizam o sentido da palavra.

2. Observe a locução verbal destacada neste trecho da notícia:

As descobertas preocupantes **devem estimular** os governos a se preparar para a elevação do nível do mar, disse King.

a) Como ficaria a frase se o verbo auxiliar **dever** fosse eliminado? Escreva no caderno. As descobertas preocupantes **estimularão** [...]

b) O sentido seria o mesmo com essa modificação? Se não, qual seria a diferença de sentido entre a redação original e a sem o verbo auxiliar?

2. b) O sentido não seria o mesmo, pois, sem o verbo **dever**, a frase passaria a expressar a ideia de certeza sobre as atitudes dos governos, ou seja, seria expresso que as descobertas preocupantes realmente estimulariam os governos a se preparar para a elevação do nível do mar.

TROCANDO IDEIAS

1. A especialista Michalea King afirma: "As descobertas preocupantes devem estimular os governos a se preparar para a elevação do nível do mar". Na sua opinião, os governos têm tomado medidas para lidar com esse ou com outros problemas que afetam ou podem afetar a continuação da vida em nosso planeta? Na sua vez de falar, explique sua resposta e procure mencionar exemplos de ações governamentais que justifiquem sua opinião. Resposta pessoal.

2. Segundo o texto, apesar de a perda da camada de gelo ser irreversível, "o mundo pode reduzir as emissões para desacelerar a mudança climática", já que "conter o aumento da temperatura global pode diminuir a taxa de perda de gelo". Além das medidas que os governantes precisarão tomar para lidar com o aquecimento global, o que as pessoas, individualmente, podem fazer para contribuir para a desaceleração das mudanças climáticas? Resposta pessoal.

A linguagem do texto

BNCC
Competência geral: 4
Competências específicas de Linguagens: 1, 3, 4
Competências específicas de Língua Portuguesa: 1, 2, 3, 7
Habilidades: EF67LP04, EF67LP06, EF06LP01

Atividade 2

Verifique se os alunos identificam de quem é a ideia apresentada: é da pesquisadora Michalea King. Embora o jornalista não tenha usado aspas para distinguir essa fala da dele, usou verbo *dicendi* para sinalizar a autoria da fala.

Aproveite para comentar o papel dos auxiliares na modalização do discurso (**poder**, **dever**, **costumar**, etc.): eles relativizam o sentido do verbo principal.

Trocando ideias

BNCC
Competências gerais: 2, 4, 7, 10
Competência específica de Linguagens: 4
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidade: EF67LP23

Atividade preparatória

Para conhecer uma proposta de atividade preparatória, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Sugestão para o professor e para o aluno

Para conhecer uma sugestão de ampliação sobre o tema em estudo, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Atividade 2

Abra a discussão com a turma. No plano individual, entre outras possibilidades, poderão ser discutidas iniciativas como reduzir o consumo de carne vermelha, uma vez que, para criar rebanhos cada vez maiores, é necessário derrubar matas e florestas; reduzir o consumo de combustíveis fósseis evitando, por exemplo, o uso de veículos individuais; valorizar os recursos naturais disponíveis procurando, por exemplo, não desperdiçar água.

Interdisciplinaridade

A seção **Trocando ideias** pode ser ampliada para estabelecer uma conexão interdisciplinar com **Ciências**, levando os alunos a perceber aspectos do dia a dia que, apesar de às vezes não parecer, afetam o meio ambiente, isto é, a todos nós. Desse modo, pode-se contemplar a habilidade EF07CI08.
No mesmo sentido, é possível estabelecer relação, a partir das leituras e do debate trabalhados neste capítulo, com o componente curricular **Geografia**, desenvolvendo, em particular, as habilidades EF06GE11 e EF06GE13.

Tema Contemporâneo Transversal: Meio ambiente (Educação ambiental)

Competência geral: 7
Aproveitando as respostas e sugestões dadas pelos alunos, sugerimos a leitura da reportagem "Capa da 'Vogue', Greta Thunberg critica indústria da moda" (disponível em: https://www.dw.com/pt-br/capa-da-vogue-greta-thunberg-critica-ind%C3%BAstria-da-moda/a-58811128; acesso em: 31 mar. 2022). Nela, a jovem ativista sueca alerta para os efeitos sobre o meio ambiente da indústria da moda, e moda é um tema particularmente caro aos adolescentes. Para saber mais das relações entre moda e sustentabilidade, sugerimos consultar matérias publicadas no *site* do *Akatu* (disponível em: https://akatu.org.br/moda-consumo-consciente/; acesso em: 26 jul. 2022.)

BNCC
Competência geral: 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competência específica de Língua Portuguesa: 2
Habilidades: EF69LP05, EF69LP17, EF69LP56, EF06LP05, EF06LP06, EF06LP07, EF06LP09, EF06LP10

1. b) A forma verbal **atingiu** refere-se ao derretimento de gelo, ou seja, ao tema da pesquisa. A forma verbal **diz** refere-se ao estudo noticiado na matéria jornalística, ou seja, aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa e pela divulgação de seus resultados.

1. d) Espera-se que os alunos observem que a divisão deveria ocorrer na vírgula, mas é importante discutir com os alunos as respostas divergentes que eventualmente eles derem, de modo a auxiliá-los a perceber que é em torno dos verbos que os demais termos se organizam.

O VERBO NA ORAÇÃO E NO PERÍODO

Construindo o conceito

Releia, a seguir, o título e o subtítulo da notícia que você estudou no início deste capítulo.

hanohiki/Shutterstock

Derretimento de gelo na Groenlândia atingiu ponto irreversível, diz estudo

Degelo faz com que os oceanos subam cerca de um milímetro em média por ano. Em julho, o gelo marinho polar atingiu sua menor extensão em 40 anos.

1. No título principal foram empregadas duas formas verbais em dois tempos diferentes.

a) Identifique-as e indique o tempo e o modo de cada uma delas. **Atingiu**: pretérito perfeito do indicativo; **diz**: presente do indicativo.

b) Que entidades são responsáveis pelas ações representadas em cada um desses verbos no contexto? Justifique sua resposta.

c) Considerando suas respostas aos itens anteriores, explique o efeito de sentido do uso desses diferentes tempos verbais.

d) Se você tivesse de dividir a frase que compõe o título em duas partes que levem em conta o sentido do conjunto da frase, como faria a divisão?

e) É possível observar uma oração organizando seus elementos em dois tipos de grupo: um formado pelo sintagma nominal e outro pelo sintagma verbal. O sintagma nominal tem por núcleo um substantivo ou um pronome. O sintagma verbal, um verbo. Na oração a seguir, destacamos os núcleos de alguns sintagmas dessa construção. Observe:

1. c) O emprego da forma **atingiu**, no passado, indica que esse fato já aconteceu em relação ao momento de produção da notícia, e reforça a ideia de que o processo é irreversível. Já a forma verbal **diz**, no presente, confere atualidade ao fato noticiado no título, indicando que se trata de um estudo recente, produzido nos dias atuais.

"**Derretimento** de gelo na Groenlândia **atingiu** ponto irreversível".

- Qual deles é núcleo de um sintagma nominal? E qual é núcleo de um sintagma verbal? Justifique suas respostas. **Derretimento** é núcleo de um sintagma nominal, pois é um substantivo. **Atingiu** é núcleo de um sintagma verbal, pois é um verbo.

2. O subtítulo retoma e amplia as informações dadas no título. Troque ideias com os colegas e com o professor para responder aos itens a seguir.

a) O subtítulo é formado por duas frases. Que elementos gráficos justificam essa afirmativa? A inicial maiúscula no início da frase e ponto final separando as construções.

b) Quantos verbos há em cada uma das frases do subtítulo? A primeira frase tem dois verbos, e a segunda tem um só.

c) Que expressão do título é retomada, no subtítulo, pela palavra **degelo**? A que forma verbal a palavra **degelo** se refere? É retomada a expressão **derretimento de gelo**. A palavra **degelo** se refere à forma verbal **faz**.

d) Que expressão do subtítulo retoma o termo **ponto irreversível** do título? Explique. A expressão **menor extensão em 40 anos**, pois, assim como **ponto irreversível**, esse termo se refere à dimensão do gelo, dando mais informações sobre a diminuição que esse fenômeno da natureza vem sofrendo, tendo atingido um ponto crítico, segundo o estudo em discussão.

3. Releia a primeira frase do subtítulo.

Não escreva no livro.

Degelo faz com que os oceanos subam cerca de um milímetro em média por ano.

a) Identifique as formas verbais que há nessa construção. Há as formas verbais **faz** e **subam**.

b) Qual dessas formas verbais expressa uma consequência do degelo, segundo os estudos noticiados? Justifique sua resposta considerando o modo verbal em que ela foi empregada no texto. A forma verbal **subam**, empregada no modo subjuntivo, ajuda a indicar, no contexto, que o degelo provoca a transformação dos oceanos.

c) Explique o sentido construído pela outra forma verbal no contexto, justificando sua resposta com base no modo verbal em que ela foi empregada no texto. A forma verbal **faz**, empregada no presente do modo indicativo, nesse contexto, ajuda a evidenciar que o degelo é de fato o responsável pelo aumento no nível dos oceanos.

4. Releia a segunda frase do subtítulo.

Em julho, o gelo marinho polar atingiu sua menor extensão em 40 anos.

a) Qual é a forma verbal dela? É a forma verbal **atingiu**.

b) A que elemento essa forma verbal se refere? Refere-se ao gelo marinho polar.

Conceituando

Ao responder às questões sobre o título e o subtítulo da notícia, você pôde perceber que, nas frases analisadas, há um ou mais verbos. Podemos dizer que isso ocorre porque o verbo é a classe de palavras que organiza as orações e os períodos. As frases podem ou não conter verbo, enquanto as orações e os períodos contêm ao menos um verbo.

Em frases que contêm uma única forma verbal, como "Em julho, o gelo marinho polar atingiu sua menor extensão em 40 anos.", os termos ligam-se, direta ou indiretamente, a esse verbo. Nas frases que contêm mais de um verbo, observe que uma parte dos termos fica ligada a um dos verbos, enquanto a outra parte se liga ao(s) outro(s). Por exemplo, a frase "Derretimento de gelo na Groenlândia atingiu ponto irreversível, diz estudo", divide-se em duas "partes":

Derretimento de gelo na Groenlândia atingiu ponto irreversível, / diz estudo

Cada uma dessas partes, que contém o verbo e todos os termos ligados a ele, é chamada de **oração**. Então, nos exemplos que analisamos há uma frase que contém uma só oração (porque há apenas uma forma verbal que amarra os outros termos em torno de si) e há outra frase que contém duas orações (porque há duas formas verbais, cada uma das quais liga uma parte dos termos, para formar o conjunto).

As frases que contêm um ou mais verbos são chamadas de **períodos**. Se um período tem apenas um verbo, ele será formado por uma só oração: nesse caso, dizemos que é um **período simples**. Se ele é formado por dois ou mais verbos, ele terá duas ou mais orações: nesse caso, dizemos que ele é um **período composto**. Então, resumindo:

Oração é o conjunto dos termos que, em uma frase, se organizam em torno de um verbo. **Período** é a frase que contém um ou mais verbos, pode ser formado por uma ou mais orações. Se há apenas uma oração, o **período é simples**; se há mais de uma oração, o **período é composto**.

Exercícios

Leia esta tira:

1. b) **Crescer**: 3ª pessoa do singular, futuro, modo subjuntivo. Esse tempo e esse modo foram utilizados por se tratar de uma situação hipotética, que ainda não ocorreu.
c) A locução verbal **vai cuidar**, formada pelo verbo auxiliar **ir** e o principal **cuidar**, no infinitivo. Como locução verbal, expressa um fato que vai ocorrer no futuro.
d) Resposta pessoal. Sugestão: Houve preferência pela forma composta provavelmente porque ela é mais usual na fala cotidiana, que é a empregada no contexto da tira, uma conversa entre mãe e filho.

BECK, Alexandre. *Armandinho Três*. Florianópolis: Edição do autor, 2014. p. 48.

1. No primeiro quadrinho da tira, a mãe de Armandinho faz uma suposição sobre os planos do filho para o futuro. **3. b) Tentem**: 3ª pessoa do plural, presente, modo imperativo. O menino faz um apelo à mãe e o estende aos demais adultos, em tom de ordem.

a) Identifique, na fala da mãe, o trecho que introduz essa suposição. "Quando você crescer [...]".

b) Qual é a forma verbal utilizada no trecho apontado no item anterior? Em que pessoa, tempo e modo ela está? Justifique o uso desse tempo e desse modo no contexto.

c) Que forma verbal empregada pela mãe de Armandinho indica os planos que ela supõe para o filho? Em que pessoa, tempo e modo essa forma verbal está? Justifique o uso desse tempo e desse modo no contexto.

d) Com sentido semelhante, a mãe de Armandinho poderia ter dito: "Então quando você crescer **cuidará** da natureza?!". Levante hipóteses: Por que houve preferência pela forma verbal expressa na tirinha?

e) A fala da mãe de Armandinho é formada por período simples ou composto? Justifique. É formada por período composto, pois há um verbo no modo subjuntivo (**crescer**) e uma locução verbal (**vai cuidar**), que forma o tempo composto do futuro do presente.

2. No segundo quadrinho, Armandinho responde afirmativamente à fala da mãe, mas faz uma ressalva. **2. a)** A de que ele depende dela e dos demais adultos para conseguir concretizar seu plano. Ela é expressa em um período simples, formado por uma única forma verbal: **depende**.

a) Qual é essa ressalva? Ela é expressa em um período simples ou composto? Justifique.

b) Identifique a pessoa, o tempo e o modo em que estão as formas verbais presentes na fala de Armandinho nesse quadrinho. **Espero**: 1ª pessoa do singular, presente, modo indicativo; **depende**: 3ª pessoa do singular, presente, modo indicativo.

c) As pessoas do discurso com as quais os verbos empregados por Armandinho concordam não são explicitadas na tira. Discuta com os colegas e com o professor e levante hipóteses: Quais termos poderiam ser utilizados para explicitá-las? Justifique a resposta com base na morfologia, isto é, na estrutura das formas verbais. **Espero**: **eu** (1ª pessoa do discurso, no singular); **depende**: **isso**, "meu plano/ planejamento", "minha intenção", etc. (3ª pessoa do discurso, no singular). As desinências número-pessoais do verbo indicam as pessoas do discurso que concordam com ele: em **espero**, **-o**; em **depende**, a ausência delas (marca da 3ª pessoa do singular).

3. Observe o terceiro quadrinho.

a) Compare a expressão facial de Armandinho com as expressões dele nos quadrinhos anteriores. Qual é a diferença? A expressão facial indica que ele está bravo, diferentemente da expressão dele nos quadrinhos anteriores, nos quais ele aparece sorridente.

b) Que forma verbal é empregada flexionada em número e pessoa nesse quadrinho? Em que pessoa, tempo e modo ela está? Justifique tais usos.

c) No contexto da tira, a quem se dirige essa forma verbal? É possível considerar que ela está diretamente relacionada à mudança na expressão de Armandinho. Justifique essa afirmação.
A forma verbal **tentem** se dirige a todos os adultos do mundo atual. Armandinho se mostra descontente com a situação e, ao fazer tal apelo, dá a ele um tom de repreensão, como se fizesse uma exigência.

Não escreva no livro.

4. Leia esta frase e, em seguida, copie no caderno as alternativas corretas:

Armandinho vai cuidar da natureza, plantar árvores, proteger os animais...

a) Na frase, há um período formado por uma única oração.

b) Na frase, há um período simples.

x **c)** Na frase, há um período formado por mais de uma oração.

x **d)** Na frase, há um período composto.

x **e)** Na frase, as orações são ligadas por vírgulas, sem conectivos.

Quando as orações do período composto são sintaticamente independentes entre si, esse período é chamado de **composto por coordenação**.

4. a) Dialoga com o ditado “Para bom entendedor, meia palavra basta”, cujo sentido é o de que uma pessoa que tem capacidade de análise crítica não precisa de uma longa e detalhada explicação sobre determinada situação para compreendê-la.
b) A alteração de “bom entendedor” para “bom ser humano” acrescenta a ideia de que todos os seres humanos (e não apenas os “entendedores”), desde que sejam pessoas bem-intencionadas, podem compreender a ameaça representada pela situação retratada.

SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia a propaganda a seguir.

1. Observe a imagem de fundo da propaganda. Ver respostas no Manual do Professor.

Reprodução/Observatório do Código Florestal

OBSERVATÓRIO DO CÓDIGO FLORESTAL. #Bastaserhumano pra abraçar esta causa!. Disponível em: https://observatorioflorestal.org.br/bastaserhumano/. Acesso em: 21 fev. 2022.

a) A foto registra a proximidade de duas situações distintas. Quais são elas?

b) Levante hipóteses: O que cada um desses ambientes representa no contexto?

c) Observe o modo como é escrita a palavra **floresta** no cartaz. O que é ressaltado nela? De que modo isso ajuda a criar um contraste entre as situações mostradas na imagem?

2. Sobre a imagem, à direita, estão escritas três sílabas em letras grandes.

a) Que palavras são formadas por essas sílabas no contexto? A que classe de palavras pertencem? **Floresta** (substantivo) e **resta** (forma flexionada do verbo **restar**).

b) De que maneira o visual dessas letras se relaciona com o sentido das palavras formadas? Ver respostas no Manual do Professor.

3. A propaganda faz parte de uma campanha em prol do meio ambiente. Levante hipóteses:

- A quem ela se dirige e qual é o objetivo principal dela? À sociedade em geral. Persuadir os interlocutores a aderir à causa ambiental, reconhecendo a importância das florestas e a gravidade das ações de desmatamento.

4. Releia o texto à esquerda no cartaz: “Pra bom ser humano meia palavra basta”.

a) Essa frase dialoga com um ditado popular. Identifique-o e explique o sentido dele.

b) Compare o ditado original com a versão da propaganda e explique o sentido da alteração.

c) O termo **pra** é a redução de **para**. Que efeito de sentido essa redução constrói no texto? O uso de **pra** em vez de **para** confere à propaganda um tom de informalidade e, com isso, a peça de propaganda se aproxima do leitor, como em uma conversa cotidiana, podendo ser mais eficiente no objetivo de persuadi-lo.

Semântica e discurso

BNCC

Competências gerais: 1, 7

Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 4

Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 6, 10

Habilidades: EF69LP02, EF69LP04, EF69LP17, EF67LP06, EF67LP07, EF67LP08, EF06LP05, EF06LP08, EF06LP09

Atividade 1

a) Retrata, à esquerda, uma área desmatada em que há uma escavadeira e, à direita, uma floresta (provavelmente nativa).

b) A área devastada com a escavadeira representa a ação humana que destrói as florestas nativas, representadas à direita.

c) A parte **resta** é ressaltada da palavra **floresta**, sinalizando que muito das matas foi devastada. Com isso, evidencia-se o problema do desmatamento e reforça-se a proximidade, cada vez mais constante, da ação humana da parte das florestas que ainda está viva.

Atividade 2, item a

Seria também possível indicar a palavra **flores**, porém, considerando o fundo das letras, é possível compreender que o anúncio evidencia apenas a forma verbal **resta**, além da palavra **floresta**.

Atividade 2, item b

A imagem de fundo das letras que formam a palavra **resta** representa a terra seca, devastada, e contrasta com o verde de **flo**, cujas letras são tomadas pela **floresta**. Das três sílabas de **floresta**, só uma ainda tem o fundo com a mata, o que pode ser interpretado como forte resistência e também como alerta a respeito da possível destruição total das florestas.

Atividade 3

Na questão 5 será explorada a frase “Basta ser humano”, cuja construção possibilita a leitura de um vocativo: “Basta, ser humano!”, como se a campanha se dirigisse aos seres humanos em geral, especialmente àqueles que destroem o meio ambiente. Abra a discussão com a turma: supondo que a destruição seja uma consequência das ações humanas na sociedade atual, conforme vem sendo discutido por meio dos textos desta unidade, é possível considerar que todas as pessoas, em alguma medida, são direta ou indiretamente responsáveis pela destruição do meio ambiente? Ao empregar a expressão **ser humano** na *hashtag*, é isso o que a propaganda em estudo procura ressaltar?

Atividade 4, item b

Abra a discussão com a turma: do nosso ponto de vista, o emprego de **bom** não é o de oposição a **mau**, isto é, não se estabelece, nesse contexto, uma oposição entre pessoas boas e pessoas más (bons e maus seres humanos), mas sim a ideia de pessoas prudentes, que compreendem seu papel na sociedade, que agem em conformidade com as leis, etc.

Atividade 4, item d

Ressalte que, na frase em estudo na atividade toda, **ser humano** é uma expressão, empregada com o sentido de indivíduo do gênero humano, ou seja, o termo **ser** é substantivo. Por sua vez, na frase em estudo apenas neste item, o termo **ser** é usado como verbo em "Basta ser humano", no infinitivo. A classificação das orações não é necessária no momento, pois ainda não houve esse estudo; o importante é os alunos observarem que há diversas orações no período.

Atividade 5, item a

Chame a atenção dos alunos para o complemento da expressão no texto inferior, "pra perceber a importância da floresta": ao considerá-lo, a segunda leitura deve prevalecer. A *hashtag* sozinha, entretanto, abre margem para as duas possibilidades de leitura.

Atividade 5, item b

Não. Em "Basta ser humano", **ser** corresponde ao infinitivo do verbo **ser** e tem o sentido de "ter a identidade de". Já em "Basta, ser humano!" **ser** é um substantivo e tem o sentido de "ente", "pessoa".

Atividade 5, item c

Uma *hashtag* é formada por palavras-chave (ou *tags*) de certo tema antecedidas pelo símbolo da cerquilha (#). Ao ser publicada nas redes sociais, a *hashtag* se transforma em *hiperlink* e leva quem clica nela para uma página com outras publicações relacionadas ao mesmo tema. No contexto da campanha, uma *hashtag* tem como função facilitar a divulgação da campanha por meio das redes sociais.

Atividade 6

Desmembre com os alunos as palavras em evidência em cada um dos cartazes em estudo e, se considerar conveniente, explore os possíveis sentidos de cada uma delas no contexto da campanha. Respectivamente: **temperatura** e **atura**; **restauração** e **ação**. Ressalte que, da palavra **restauração**, a parte em evidência não é verbo, mas sim o substantivo **ação**.

5. a) O sentido de advertência, dirigindo-se diretamente aos seres humanos ("Basta, ser humano!"), e o sentido de que apenas o fato de pertencer à espécie humana é suficiente para compreender a gravidade da situação apresentada ("Basta ser humano").

d) Compare a frase em estudo ("Pra bom ser humano meia palavra basta") com esta outra: "Basta ser humano pra perceber a importância das florestas".

- Observe as formas verbais em cada uma das frases e conclua: Qual delas é um período simples e qual é um período composto? Justifique. A frase em estudo em toda esta atividade é um período simples (tem uma única forma verbal, **basta**), e a outra frase, reproduzida neste item, é um período composto, porque contém três formas verbais: **basta**, **ser** e **perceber**.
- Identifique as orações que compõem o período composto indicado por você na resposta anterior. As orações são "Basta" (oração principal); "ser humano" (oração subordinada substantiva subjetiva reduzida de infinitivo); "pra perceber a importância das florestas" (oração subordinada adverbial final reduzida de infinitivo).

5. Observe a expressão usada com o símbolo da cerquilha (#): #BASTASERHUMANO.

a) Lida isoladamente, essa expressão pode ter dois sentidos. Explique cada um deles.

b) Nos dois sentidos identificados por você no item **a**, a palavra **ser** pertence à mesma classe gramatical? Justifique sua resposta. Se julgar necessário, consulte um dicionário. Ver resposta no Manual do Professor.

c) Compartilhe com os colegas: No universo digital, como são chamadas as palavras-chave de um assunto acompanhadas de #? Qual é sua função?
E que sentido tem uma construção como essa no contexto da campanha?
Ver resposta no Manual do Professor.

6. Analise a seguir mais duas peças da mesma campanha de propaganda.

Reprodução/Observatório do Código Florestal

pra sentir as mudanças climáticas.

Reprodução/Observatório do Código Florestal

pra apoiar a recuperação da vegetação natural.

OBSERVATÓRIO DO CÓDIGO FLORESTAL. #Bastaserhumano pra abraçar esta causa!. Disponível em: https://observatorioflorestal.org.br/bastaserhumano/. Acesso em: 17 fev. 2022.

a) Sobre que ideia cada uma dessas propagandas procura convencer o leitor?

b) De que maneira a linguagem não verbal e a linguagem verbal dos três cartazes observados neste capítulo indicam ao leitor que todos fazem parte da mesma campanha de propaganda? Ver resposta no Manual do Professor.

c) Qual das propagandas desta atividade também contém um verbo na palavra em evidência, em letras maiores, como no cartaz em estudo no início de **Semântica e discurso**? Justifique sua resposta, identificando a forma verbal.

d) Explique o sentido dessa forma verbal no contexto. Se necessário, consulte um dicionário.

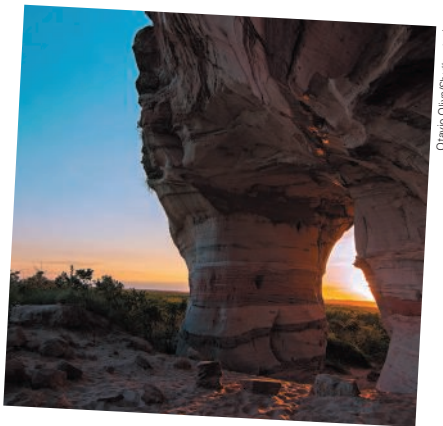
6. a) Na peça da esquerda, a ideia é a importância das mudanças climáticas; na outra, é o apoio à recuperação da vegetação natural.
c) O primeiro anúncio, que contém a forma verbal **atura**, do verbo **aturar**.
d) No contexto, a forma verbal **atura** tem o sentido de "aguenta", "suporta", contrastando com a imagem representativa da elevação da temperatura no planeta.

Não escreva no livro.

DE OLHO NA ESCRITA

Concordância verbal

Ao tratar da importância dos verbos na construção de orações e períodos, observamos que é no verbo que os elementos da oração se encontram ligados (o verbo é o "nó" da oração, ao qual tudo está amarrado de algum modo). Para expressar essa ligação entre os elementos oracionais e o verbo, a língua portuguesa dispõe de alguns mecanismos sintáticos, chamados **concordância verbal** e **regência verbal**. Acompanhe as questões desta seção para você ir se familiarizando pouco a pouco com esses mecanismos, principalmente com a concordância. Para começar esses estudos, leia estes títulos de matérias jornalísticas:

Otavio Oliva/Shutterstock

Parque Estadual do Jalapão, no Tocantins, em 2018.

I. Amazônia está perto de ponto irreversível e pode virar deserto, dizem cientistas

Disponível em: https://sustentabilidade.estadao.com.br/noticias/geral,amazonia-esta-perto-de-ponto-de-nao-retorno-e-pode-virar-deserto-dizem-cientistas,70003896291. Acesso em: 19 fev. 2022.

II. Ursos-polares ocupam estação meteorológica abandonada na Rússia

Disponível em: https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2022/01/10/ursos-polares-estacao-meteorologica-russia.htm. Acesso em: 19 fev. 2022.

III. Situação do Cerrado é preocupante

Disponível em: https://diariodocomercio.com.br/negocios/situacao-do-cerrado-e-preocupante. Acesso em: 19 fev. 2022.

IV. Maioria dos países sofrerá com ondas de calor a cada dois anos até 2030

Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Um-So-Planeta/noticia/2022/01/maioria-dos-paises-sofrera-com-ondas-de-calor-cada-dois-anos-ate-2030.html. Acesso em: 19 fev. 2022.

Atividade 6, item b

Espera-se que os alunos observem que todos eles apresentam imagens ao fundo que procuram retratar a situação ambiental em evidência (só no caso do primeiro cartaz há duas imagens, contrapostas). Em todos os cartazes, acima da imagem há uma palavra-chave que dá ideia do assunto em particular: **floresta**, **temperatura**, **restauração**; em todos os casos, essa palavra-chave é dividida em letras (nem sempre em sílabas, só no caso do primeiro cartaz), de modo a ressaltar visualmente, com a imagem no fundo de algumas dessas letras, um elemento importante da ideia que o cartaz procura defender (em **floresta**, a mata; em **temperatura**, o calor; em **restauração**, o apoio à vegetação natural). Todos os cartazes têm os mesmos dizeres com base em um ditado popular ("Pra bom ser humano, meia palavra basta") e a mesma *hashtag* (#bastaserhumano), abaixo da qual há dizeres diferentes complementando a ideia, de acordo com a particularidade da questão ambiental em evidência na peça: "pra perceber a importância das florestas"; "pra sentir as mudanças climáticas"; "pra apoiar a recuperação da vegetação natural".

De olho na escrita

Concordância verbal

BNCC
Competência geral: 7
Competência específica de Linguagens: 2
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 6
Habilidades: EF69LP56, EF06LP05, EF06LP06

Use textos produzidos pelos próprios alunos para introduzir o estudo sobre concordância verbal. Depois de resolver com eles as questões e explicar os exemplos, a análise pode ser encaminhada da seguinte forma: sem identificar o nome dos autores, selecione trechos de textos que precisam ser reescritos, conforme as regras de concordância da norma-padrão, forme grupos de alunos e entregue a eles os textos para que façam as correções necessárias.

V. Chuvas de verão colocam milhões de brasileiros em risco

Disponível em: https://g1.globo.com/meio-ambiente/noticia/2022/01/10/chuvas-de-verao-colocam-milhoes-de-brasileiros-em-risco.ghtml. Acesso em: 19 fev. 2022.

VI. Por que nós temos boas ideias enquanto tomamos banho?

Disponível em: https://recreio.uol.com.br/noticias/ciencia/por-que-nos-temos-boas-ideias-enquanto-tomamos-banho.phtml. Acesso em: 6 abr. 2022.

VII. Tampinhas de garrafa e lacres de latinhas podem ajudar causa animal. Saiba como

Disponível em: https://www.bemparana.com.br/noticia/campanha-coleta-tampinhas-de-garrafa-e-lacres-de-latinhas#.YdyunGjMKUk. Acesso em: 6 abr. 2022.

1. Observe as formas verbais empregadas nesses títulos. Quais estão no singular? E quais estão no plural? No singular: **está**, **pode virar**, **é**, **sofrerá**; no plural: **dizem**, **ocupam**, **colocam**, **temos**, **tomamos**, **podem ajudar**.

2. Discuta com os colegas e com o professor.

a) Em cada um dos títulos de matérias jornalísticas, indique qual termo aparece na oração que, em sua opinião, determina o emprego do verbo no plural ou no singular.

b) Em que pessoa do discurso encontram-se as formas verbais destacadas?

c) Entre as relações sintáticas a seguir, quais são as existentes entre os verbos e os termos que determinam sua flexão? Copie no caderno apenas os itens que respondem a essa pergunta.

Os alunos devem copiar: concordância de número e concordância de pessoa.

- concordância de gênero
- concordância de pessoa
- concordância de número
- concordância de grau

2. a) Pela sequência: **Amazônia**, "ursos--polares", "situação do Cerrado", "maioria dos países", "chuvas de verão", "nós", "tampinhas de garrafa e lacres de latinhas". **b)** Na 3ª pessoa do singular, na frase I: **está**, **pode**; na frase III: **é**; na frase IV: **sofrerá**. Na 3ª pessoa do plural, na frase II: **ocupam**; na frase V: **colocam**; na frase VII: **podem**. Na 1ª pessoa do plural, na frase VI: **temos**, **tomamos**.

3. Releia estes títulos de notícias:

I. Amazônia está perto de ponto irreversível e pode virar deserto, dizem cientistas
II. Ursos-polares ocupam estação meteorológica abandonada na Rússia
III. Situação no Cerrado é preocupante
VI. Por que nós temos boas ideias enquanto tomamos banho?

a) Reescreva-os no caderno, fazendo as mudanças necessárias e substituindo:

- **Amazônia** por **florestas brasileiras**; **cientistas** por **pesquisa** (no título I) Florestas brasileiras estão perto de ponto irreversível e podem virar deserto(s), diz pesquisa
- **ursos-polares** por **comunidade de ursos** (no título II) Comunidade de ursos ocupa estação...
- **situação** por **focos de desmatamento** (no título III) Focos de desmatamento no Cerrado são preocupantes.
- **nós** por **eu** (no título VII) Por que eu tenho boas ideias enquanto tomo banho?

b) Discuta com os colegas e com o professor: Que alterações foram necessárias nos títulos, além das solicitadas? Por quê? As mudanças ocorreram porque, nas novas formulações, há diferenças quanto ao número (singular e plural) dos termos com os quais as formas verbais concordam.

Conforme você viu ao responder às questões anteriores, há nas orações analisadas situações que levam o verbo a ficar no singular ou no plural e, ao mesmo tempo, variar a pessoa do discurso (1ª, 2ª ou 3ª).

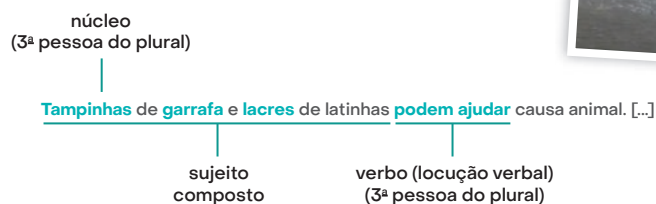
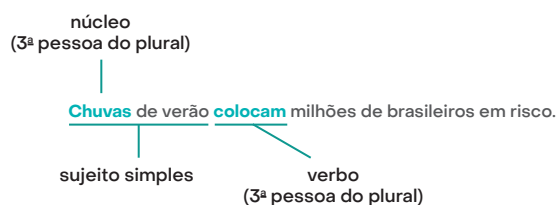
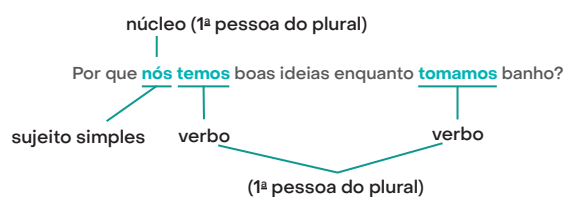
Essas situações se relacionam com as regras de concordância verbal, segundo a norma-padrão.

Em geral, o verbo concorda em pessoa e número com o sujeito da oração.

> O **sujeito** de uma oração é o termo com o qual o verbo concorda.

Sujeito simples é o que apresenta apenas um núcleo; **sujeito composto** é o que apresenta dois ou mais núcleos.

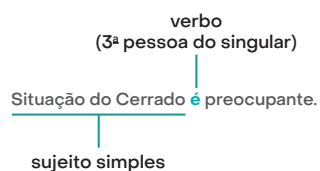
Observe alguns dos títulos de notícias em estudo.

Carlos Martiniano/Arquivo pessoal

Chuva intensa em Santos, litoral de São Paulo, em 2019.

núcleo
(3ª pessoa do plural)

Tampinhas de **garrafa** e **lacres** de latinhas **podem ajudar** causa animal. [...]

sujeito composto — verbo (locução verbal) (3ª pessoa do plural)

Quando a oração tem sujeito simples, o verbo concorda com ele em número e pessoa. Observe.

Ursos-polares ocupam estação meteorológica abandonada na Rússia.

sujeito simples — Ursos-polares
verbo (3ª pessoa do plural) — ocupam

Quando a oração tem sujeito composto, em geral o verbo fica no plural. Observe.

Tampinhas de garrafa e lacres de latinhas podem ajudar causa animal.

sujeito composto — Tampinhas de garrafa e lacres de latinhas
locução verbal (3ª pessoa do plural) — podem ajudar

Exercícios

O texto a seguir é um trecho de uma das matérias jornalísticas que teve seu título estudado anteriormente. Leia-o e responda às questões 1 a 3.

Amazônia está perto de ponto irreversível e pode virar deserto, dizem cientistas

RIO – O desmatamento, as queimadas e as mudanças climáticas deixam a Amazônia cada vez mais perto de um ponto irreversível, a partir do qual a regeneração da floresta se tornará inviável, e a área tenderá a se transformar num grande deserto. A desertificação da floresta terá impactos "catastróficos" para o clima do planeta. O alerta foi feito nesta sexta-feira, 12, na COP-26, em Glasgow, na Escócia, pelo Painel Científico para a Amazônia.

COP-26: Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas, realizada em 2021.

As análises fazem parte do primeiro relatório do painel, que reúne 200 cientistas – a maioria deles de países amazônicos: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa. O documento

Amanda Perobelli/Reuters/Fotoarena

Desmatamento na Floresta Nacional do Jamanxim, na Amazônia, em 2019.

ressalta a importância da ciência para a tomada de decisões na região. Também encoraja a inovação tecnológica e as soluções baseadas na natureza, juntamente com as soluções sustentadas pelo conhecimento tradicional de indígenas e populações ribeirinhas. Para evitar a catástrofe iminente, o relatório recomenda a suspensão imediata do desmatamento nas áreas mais degradadas. Seria um plano escalonado para atingir o desmatamento zero até o fim desta década e um novo modelo econômico para a região.

"O atual modelo de desenvolvimento está alimentando o desmatamento e a perda de biodiversidade, levando à devastação e mudanças irreversíveis", afirmou o climatologista Carlos Nobre, do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, e um dos coordenadores do painel. "Para que a Amazônia sobreviva, precisamos mostrar como ela pode ser transformada de forma a gerar benefícios econômicos e ambientais como resultado de uma colaboração entre cientistas, povos indígenas, comunidades locais, setor privado e governos." [...]

JANSEN, Roberta. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 12 nov. 2021. Disponível em: https://sustentabilidade.estadao.com.br/noticias/geral,amazonia-esta-perto-de-ponto-de-nao-retorno-e-pode-virar-deserto-dizem-cientistas,70003896291. Acesso em: 21 fev. 2022.

1. Qual é o fato principal informado nessa matéria jornalística?

2. Compare o título dessa matéria com o título da notícia em estudo no início deste capítulo. Identifique semelhanças entre as duas:

a) quanto à estrutura da frase;

b) quanto ao tema.

3. Identifique, no texto agora em estudo, uma ocorrência de sujeito composto e explique a concordância verbal com base nas regras que você aprendeu.

4. Observe as construções a seguir, empregadas na notícia.

- Amazônia está perto de ponto irreversível e pode virar deserto, **dizem** cientistas
- "O atual modelo de desenvolvimento está alimentando o desmatamento e a perda de biodiversidade [...]", **afirmou** o climatologista [...]
- O documento **ressalta** a importância da ciência para a tomada de decisões na região.
- [...] o relatório **recomenda** a suspensão imediata do desmatamento nas áreas mais degradadas.

a) Quais delas apontam para indivíduos como sujeito das formas verbais em destaque? Quem são esses indivíduos?

b) Quais são os sujeitos das outras formas verbais?

c) Troque ideias com os colegas e com o professor e levante hipóteses: Que efeitos de sentido são construídos no texto pela escolha dos sujeitos identificados por você nos itens **a** e **b**? Qual dessas construções torna o texto mais pessoal e qual o torna mais impessoal?

1. Segundo cientistas, a Amazônia pode se tornar um deserto, a regeneração de suas matas se torna cada vez mais inviável.

2. a) Ambas citam uma afirmação atribuída a terceiros por meio do emprego de formas do verbo **dizer**: "diz estudo", "dizem cientistas". **b)** Ambas veiculam a ideia de que grandes paisagens naturais (gelo marinho polar e Amazônia) estão a caminho de ser completamente destruídas, empregando a mesma expressão, "ponto irreversível", para descrever a situação.

3. A primeira frase do texto tem sujeito composto: "O desmatamento, as queimadas e as mudanças climáticas deixam a Amazônia cada vez mais perto de um ponto irreversível [...]". Os núcleos do sujeito são: **desmatamento**, **queimadas**, **mudanças**; a forma verbal **deixam**, na 3ª pessoa do plural, concorda com esse sujeito.

4. a) As duas primeiras. Os indivíduos são os cientistas e o climatologista, isto é, pessoas que estudam e pesquisam sobre o tema em discussão. **b)** Respectivamente, **o documento** e **o relatório**. **c)** A escolha de indivíduos como sujeitos na construção das frases atribui a responsabilidade do que é dito a pessoas específicas, ao passo que a escolha de termos como **documento** e **relatório** não responsabiliza diretamente um grupo de pessoas. A segunda forma, portanto, deixa o texto mais impessoal.

Exercícios

Atividade 4, item c

Abra a discussão com a turma: o emprego de termos como **documento** e **relatório**, além de deixar o conteúdo mais impessoal, também pode conferir mais credibilidade ao conteúdo mencionado, pois despersonaliza e dá um caráter mais oficial ao que é dito. Chame a atenção também para o fato de que, embora a escolha de construções que tenham como sujeito os termos **cientistas** e **especialistas** torne o texto mais pessoal, é possível considerar que as pessoas citadas, por sua função técnica, não emitem opiniões pessoais, mas sim afirmações feitas com base em estudo e pesquisa.

Atividade 6

Ressalte que a fala de um cientista, ou seja, de um especialista no assunto, dá mais credibilidade à notícia.

5. Os cientistas citados no título fazem parte de um grupo.

a) De onde são esses cientistas?

b) Copie no caderno as afirmações a seguir que são verdadeiras, considerando as observações dos cientistas consultados, segundo a notícia em estudo.

I. É importante desconsiderar a inovação tecnológica e buscar apenas as soluções baseadas na natureza.

II. É preciso unir a inovação tecnológica a soluções sustentadas pelo conhecimento tradicional de indígenas e de populações ribeirinhas.

III. Uma possibilidade de ação é revezar as partes da floresta que poderão ser desmatadas a cada década.

IV. Um modo de lidar com a situação é suspender o desmatamento nas áreas mais degradadas e aos poucos atingir o desmatamento zero até o fim da década de 2020.

V. É importante propor um novo modelo econômico para a região.

VI. A sugestão é manter o atual modelo de desenvolvimento, que está alimentando a biodiversidade.

5.a) A maioria deles vem dos países amazônicos: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Suriname e Guiana Francesa.
b) Os alunos devem copiar as afirmações II, IV e V.

Releia o terceiro parágrafo para responder às questões 6 e 7.

"O atual modelo de desenvolvimento **está alimentando** o desmatamento e a perda de biodiversidade, levando à devastação e mudanças irreversíveis", afirmou o climatologista Carlos Nobre, do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, e um dos coordenadores do painel. "Para que a Amazônia sobreviva, precisamos mostrar como ela pode ser transformada de forma a gerar benefícios econômicos e ambientais como resultado de uma colaboração entre cientistas, povos indígenas, comunidades locais, setor privado e governos." [...]

6. Nesse parágrafo são citadas falas de um especialista.

a) De quem são essas falas e qual é a relação dessa pessoa com o fato relatado?

b) Que sinal de pontuação é empregado para demarcar as falas citadas? E que forma verbal do texto faz referência a ela?

7. Observe a forma verbal em destaque no trecho.

a) Qual é o sujeito dela?

b) Segundo essa fala, como deve ser construído o novo modelo econômico para a região mencionado na notícia?

6.a) De Carlos Nobre, climatologista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo e um dos coordenadores do painel citado.
b) São empregadas aspas e a forma verbal **afirmou** para fazer referência à primeira fala do climatologista.
7. a) O sujeito é "O atual modelo de desenvolvimento".
b) Deve ser construído por meio da colaboração entre "cientistas, povos indígenas, comunidades locais, setor privado e governos".

PRODUÇÃO de texto

NOTÍCIA: CONSTRUÇÃO E RECURSOS EXPRESSIVOS

No início deste capítulo, você leu a notícia “Derretimento de gelo na Groenlândia atingiu ponto irreversível, diz estudo”. Releia o texto, se necessário, para responder às questões propostas a seguir.

1. Além do título e do subtítulo, uma notícia é composta, em geral, de duas partes: *lead* (ou lide) e corpo. O *lead* costuma ser o primeiro parágrafo da notícia e apresenta um resumo do fato noticiado. Nele procura-se responder às questões fundamentais sobre o fato noticiado: o que aconteceu (fato), com quem (pessoas, instituições, animais, objetos, etc.), quando (tempo), onde (lugar), como e por quê.

a) Identifique o parágrafo em que está o *lead* da notícia lida.

b) A quais perguntas fundamentais do jornalismo ele responde? Explique sua resposta.

Ekaterina Anisimova/AFP

Urso-polar em bloco de gelo no arquipélago de Franz Josef Land, Rússia, em 2021.

1. a) É o primeiro parágrafo: “As camadas de gelo da Groenlândia encolheram a um ponto irreversível, segundo dados publicados nesta semana na revista científica *Nature Communications Earth & Environment*”.
b) O que aconteceu: estudo considera que as camadas de gelo da Groenlândia encolheram a um ponto irreversível; onde/quando: publicação feita na semana em que foi publicada a notícia, na revista *Nature Communications Earth & Environment*. As questões **como** e **por que** não são respondidas no *lead*.

2. Observe o título e o subtítulo da notícia.

Derretimento de gelo na Groenlândia atingiu ponto irreversível, diz estudo

Degelo faz com que os oceanos subam cerca de um milímetro em média por ano. Em julho, o gelo marinho polar atingiu sua menor extensão em 40 anos.

a) Que tipo de informações o título apresenta? Ele consegue atrair a atenção do público? Por quê?

b) O subtítulo em notícias não é obrigatório. Na notícia lida, qual é o papel dele?

2. a) Ele apresenta dados da pesquisa, é uma espécie de síntese dos dados.
b) Ele situa o leitor sobre o que vai ser desenvolvido, adiantando algumas das ideias principais. Com isso, procura atrair sua atenção.

Produção de texto

Notícia: construção e recursos expressivos

BNCC
Competência geral: 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competência específica de Língua Portuguesa: 2
Habilidades: EF69LP03, EF69LP16, EF69LP17, EF67LP01, EF06LP02

Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características da notícia.

Os estudiosos do gênero notícia costumam considerar que a estrutura desse gênero textual comporta, além do título e, eventualmente, do subtítulo (que, nos meios jornalísticos costuma ser chamado de “linha-fina”), uma estrutura em forma de “triângulo invertido”, no qual, no primeiro parágrafo (o topo do triângulo invertido), já se enunciam todas as informações que a notícia deve conter. Esse parágrafo é o *lead* (ou lide). O *lead* deve responder às cinco perguntas que caracterizam o fato noticiado: quem?, o quê?, onde?, quando?, por quê?. Essas cinco perguntas, que em inglês são: *who*?, *what*?, *where*?, *when*?, *why*?, todas iniciadas pela letra W, caracterizam o que se chama nos meios jornalísticos de “a regra dos cinco W”. Os parágrafos seguintes da notícia devem trazer expansões ou esclarecer detalhes cada vez mais específicos do fato noticiado, tentando responder à questão “Como?”. Assim, o parágrafo inicial é aquele de maior peso e maior importância da notícia, e os demais explicam ou especificam o(s) fato(s). Essa estrutura é pensada para favorecer o trabalho do leitor/ouvinte. No caso do leitor de notícias, como a leitura do texto nem sempre é feita de forma analítica, se ele ler apenas o título e o *lead*, já terá acessado a informação completa do fato noticiado e poderá decidir se continua ou não a ler o texto para conhecer detalhes do que ocorreu. No caso das notícias faladas, o ouvinte presta atenção à primeira fala do jornalista/locutor e decide se deve ou não manter a atenção à continuação do texto caso a informação lhe seja de interesse. Assim, o gênero é todo estruturado para atender a uma estratégia de leitura/escuta dos leitores/ouvintes dos veículos de imprensa. Se considerar pertinente, comente isso com seus alunos, ou, antes, questione-os sobre essa estrutura, procurando verificar se eles fazem hipóteses que procuram justificar por que as notícias são assim.

Atividade 3

Ao explorar o item **a**, retome com os alunos o conceito de discurso direto e discurso indireto. Você pode, por exemplo, escolher uma das citações em discurso direto do texto e pedir aos alunos que o passem oralmente para o discurso indireto, e vice-versa.

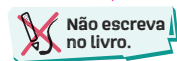
Ao explorar o item **c**, comente com os alunos que, além de credibilidade, a citação de falas de pessoas envolvidas nos fatos sempre traz maior leveza à notícia.

Atividade 4

Se possível, leia a notícia com os alunos no *site* do jornal e chame a atenção deles para os trechos que funcionam como *hiperlink*, no início da matéria (no primeiro parágrafo, há um *hiperlink* para notícias em geral sobre a Groenlândia e outro para os dados da pesquisa, em inglês, do artigo científico em questão). Ou selecione previamente outra notícia com *hiperlinks* para ler com eles. Incentive-os a compartilhar seus hábitos de leitura digital e a refletir sobre o percurso de leitura que costumam fazer: voltam para o texto inicial ou o abandonam? Como escolhem esse percurso?

Atividade 5, item a

Reforce a centralidade da notícia nos jornais, o gênero mais comprometido em informar entre todos os que circulam em um jornal.

3. a) É realizado de forma direta, demarcando com aspas a fala dos cientistas, seguida de expressões como "disse fulano de tal", e de forma indireta, por meio de expressões que fazem remissão ao que informa o relatório ou ao que foi comentado pelos cientistas, conforme a expressão "De acordo com o estudo", entre outras.

3. b) Foram feitas três citações em discurso direto que reproduzem trechos de entrevistas dadas pelos cientistas Ian Howat, Michalea King e Twila Moon, todos glaciologistas.
c) Reproduzir trechos fiéis da entrevista dos cientistas confere maior credibilidade às informações da notícia.

4. a) Provavelmente os alunos dirão que o internauta vai encontrar mais informações sobre a Groenlândia, com textos, imagens e vídeos, o que deve ser considerado correto. No caso deste *hiperlink*, especificamente, encontraria vídeos sobre a Groenlândia.
b) Espera-se que os alunos suponham que o *hiperlink* traria informações sobre a pesquisa realizada. De fato, o *hiperlink* traz o próprio relatório, em inglês, publicado na revista *Nature Communications Earth & Environment*, bem como um comentário, em português, destacando os principais pontos do relatório.
c) Espera-se que os alunos observem que se trata de um *hiperlink*: quando damos um clique no texto, ele nos leva para essa outra notícia, de 2019.

5. b) Espera-se que os alunos observem que a notícia se concentra mais na transmissão de informações sobre o fato e que a entrevista se concentra mais na opinião ou na visão particular do entrevistado.
c) A entrevista.
d) Espera-se que os alunos respondam afirmativamente à pergunta, considerando que a notícia informa fatos e, com base nos fatos em discussão na sociedade, muitas outras matérias jornalísticas podem ser elaboradas para aprofundar certos detalhes sobre o fato, apresentar pontos de vista, etc.

3. Você já observou no início do capítulo que, para tentar demonstrar uma postura mais distanciada e neutra diante do fato noticiado, o jornalista evita expor sua opinião, recorrendo muitas vezes à voz dos cientistas.

a) Considerando os tipos de citação (diretas e indiretas) e os sinais de pontuação, de que modo esse procedimento é realizado no texto?

b) Algumas dessas citações são reproduções fiéis de trechos de entrevistas feitas com cientistas. Identifique os momentos em que isso ocorre no texto.

c) Que efeito de sentido é criado pela reprodução fiel da fala dos cientistas?

4. Observe que há, no texto, alguns trechos destacados, escritos em letra vermelha e sublinhados. Esses trechos são conhecidos como *hiperlinks* porque, quando acionados em ambiente digital, remetem o leitor a outras páginas da internet, trazendo novos textos e novas informações. Levante hipóteses, ou seja, faça suposições sobre o que o internauta pode encontrar se clicar:

a) na palavra **Groenlândia**;

b) na expressão "publicados nesta semana";

c) no título de notícia: "Groenlândia perde gelo sete vezes mais rápido do que nos anos 1990, diz estudo".

d) Ao ler na internet, você costuma trocar o texto que está lendo pelos *hiperlinks*? Depois volta ao texto inicial de leitura? Compartilhe seus hábitos de leitura digital com a turma. Respostas pessoais.

5. O jornal publica diferentes gêneros jornalísticos, como a entrevista, a notícia, a reportagem, etc. Compare a notícia lida no início deste capítulo com a entrevista lida no capítulo anterior.

a) Copie no caderno: qual é o tema mais amplo em discussão nos dois textos? É o meio ambiente.

- meio ambiente
- degelo
- Groenlândia
- emissão de carbono

b) Considerando esses textos, qual dos gêneros (notícia ou entrevista) se concentra mais em transmitir informações sobre os fatos? E qual busca mais apresentar a opinião ou a visão particular de alguém sobre os fatos?

c) Logo, qual desses dois gêneros tende a ser mais subjetivo e pessoal?

d) A notícia pode ser considerada o ponto de partida, em geral, para outros gêneros do campo jornalístico? Justifique.

6. A linguagem verbal empregada na notícia pode variar de acordo com o perfil do público a que se destina e com o meio (jornal, rádio, TV) pelo qual circula, podendo ser menos ou mais formal.

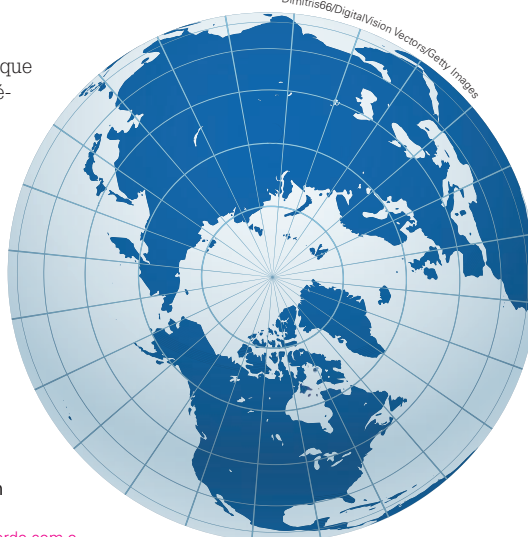
a) Na notícia em estudo no início do capítulo, como ela se caracteriza? Predomina uma variedade de acordo com a norma-padrão ou outra variedade? Predomina uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão.

b) Ela se apresenta menos ou mais formal?

Ela se mostra com um nível de formalidade adequado ao gênero e ao público leitor de jornais de grande circulação.

7. Para garantir a conexão das ideias e a expansão do texto, foram empregados alguns recursos linguísticos. Observe os termos destacados nestes inícios de parágrafo:

- **Esse derretimento** já está fazendo com que os oceanos subam cerca de um milímetro em média por ano [...].
- **De acordo com o estudo**, o derretimento ocorre independentemente da velocidade com que o mundo reduz as emissões [...].
- **Nos últimos 30 anos**, o aquecimento no Ártico ocorreu pelo menos duas vezes mais rápido que no resto do mundo [...].
- **O novo estudo** sugere que o manto de gelo do território agora ganhará massa [...].
- **Ainda assim**, o mundo pode reduzir as emissões para desacelerar a mudança climática, disseram os cientistas.

Dimitris66/DigitalVision Vectors/Getty Images

Projeção do planisfério terrestre representando o polo norte.

a) Quais dos termos destacados retomam um elemento mencionado anteriormente para desenvolvê-lo mais? "Esse derretimento", "De acordo com o estudo" e "O novo estudo".

b) Qual dos termos destacados insere uma noção temporal no desenvolvimento das ideias? "Nos últimos 30 anos".

c) Qual desses termos estabelece uma oposição a algo que foi dito imediatamente antes? "Ainda assim".

8. Com a orientação do professor, junte-se a alguns colegas para resumir as características básicas da notícia. Para isso, copiem o quadro a seguir no caderno e respondam às questões de acordo com o que perceberam da notícia em estudo ou de outras notícias conhecidas.

	Notícia: construção e recursos expressivos	
a)	Quem são os interlocutores da notícia?	
b)	Qual é o objetivo desse gênero textual?	
c)	Por onde circula?	
d)	Com que linguagens a notícia pode ser elaborada?	
e)	Como se caracteriza a linguagem verbal de uma notícia?	
f)	Qual é a estrutura básica da notícia?	

8. a) Jornal/jornalista e o público leitor/espectador/ouvinte de notícias.
b) Informar os leitores sobre os fatos recentes que podem ser do interesse do público em questão.
c) Geralmente o texto é divulgado em órgãos de imprensa (jornais impressos, televisivos e de rádio) e na internet (vídeos, *sites* e *podcasts*).
d) Em meios impressos, ela se estrutura por meio de linguagem verbal e pode ser acompanhada de imagens (fotos e gráficos, entre outras). Em rádio e *podcasts*, ela se vale de áudios; e, na TV, de vídeos, infográficos, etc. Na internet, é possível haver todas essas possibilidades.
e) Geralmente faz uso de uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão, com certo grau de formalidade, mas isso pode variar de acordo com o público do jornal em que ela é publicada. Procura ser objetiva e impessoal.
f) Título, subtítulo, *lead* e corpo.

Atividade 7

A coesão textual será trabalhada de forma mais aprofunda no capítulo seguinte. Por isso, preferimos aqui empregar a nomenclatura de conexões.

Ao explorar o item **a**, comente que o pronome demonstrativo **esse** (em "**Esse** derretimento") e o artigo definido **o** (em "De acordo com **o** estudo" e em "**O** novo estudo") contribuem para a retomada de elementos anteriores.

Agora é a sua vez
Notícia escrita

BNCC
Competência geral: 4
Competência específica de Linguagens: 3
Competência específica de Língua Portuguesa: 2
Habilidades: EF69LP06, EF69LP07, EF69LP08, EF69LP10, EF69LP12, EF69LP18, EF69LP56, EF67LP09, EF67LP10

Planejamento do texto

Leia as orientações desta etapa com os alunos, perguntando, na abordagem de cada item, se ficaram com alguma dúvida. Depois, retome com eles o quadro **Notícia: construção e recursos expressivos**, preenchido na atividade 8 com as características do gênero notícia. Peça a eles que o releiam pensando na produção que estão planejando.

Escrita

Circule pela sala de aula e observe se os alunos estão conseguindo construir o texto. Ajude-os com o processo de escrita, orientando-os a estruturar a notícia, observando se as estruturas de *lead* e corpo estão sendo observadas, se o *lead* responde às perguntas básicas do gênero: o quê?, onde?, quando?, como?, por quê?.

Pondere também sobre a adequação da linguagem, se ela está de acordo com a norma-padrão, se apresenta marcas de pessoalidade, se traz emissão de opiniões, se o texto está coeso e se emprega adequadamente elementos de coesão, se as inserções de trechos de entrevistas e citações estão devidamente delimitadas e pontuadas, etc.

Gorodenkoff /Shutterstock

AGORA É A SUA VEZ

NOTÍCIA ESCRITA

Em **Intervalo** desta unidade, você vai organizar com a turma um jornal sobre o meio ambiente, no formato que for definido por vocês. Essa será uma oportunidade de publicar notícias sobre esse tema produzidas por vocês e divulgá-las para a comunidade escolar, familiares e amigos que serão convidados a conhecer o jornal da turma. Reúna-se com os colegas de grupo para produzir as notícias de vocês. A primeira produção será de notícia escrita. Adotem, então, as etapas indicadas a seguir.

Planejamento do texto

- As notícias são acontecimentos, fatos novos, novidades que podem interessar à comunidade ou à sociedade em geral e, por isso, devem ser divulgadas. Então, para planejar a notícia de vocês, durante determinado período combinado com o professor, fiquem atentos a fatos que, relacionados à temática do meio ambiente, possam ter ocorrido recentemente ou estar em discussão em sua cidade. Procurem refletir se esse acontecimento chamaria a atenção das pessoas da comunidade e deveria ser noticiado.
- A partir dessa observação, façam um levantamento de informações sobre o fato selecionado: quando ocorreu ou tem ocorrido, com quem, onde, por quê, verificando suas possíveis causas e consequências.
- Verifiquem se alguma matéria jornalística confiável já foi publicada sobre ele e, em caso afirmativo, se ela poderá servir como referência inicial para a coleta de dados e informações sobre o fato que vocês vão noticiar.

Escrita

- Pensem no perfil dos leitores – outros alunos, professores e funcionários da escola, familiares... – e empreguem uma linguagem adequada ao gênero e a esse público.
- Comecem o texto pelo *lead*, destacando a informação mais importante, e procurem responder às perguntas básicas de uma notícia: “O quê?”; “Quem?”; “Quando?”; “Onde?”; “Como?”; “Por quê?”.

- Feito o *lead*, iniciem o **corpo** da notícia, desenvolvendo mais cada uma das perguntas iniciais.
- Escrevam com simplicidade, na ordem direta; sempre que possível, empreguem uma palavra em vez de duas ou mais; usem frases curtas, com duas ou três linhas no máximo, e parágrafos com poucas frases; empreguem um vocabulário acessível; evitem palavras difíceis, termos coloquiais, gírias e adjetivos desnecessários.
- Procurem se limitar a informar, não explicitando abertamente sua opinião sobre o fato noticiado.
- Empreguem uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão da língua, sem excessiva formalidade.
- Tentem incorporar na notícia trechos da entrevista feita no capítulo anterior ou comentários feitos por cientistas a respeito do tema abordado. Se incorporarem comentários de outros na forma indireta, empreguem expressões como "De acordo com fulano" ou outras. Se reproduzirem a fala com o discurso direto, não deixem de demarcar os trechos das falas com aspas e indicações de verbos como, "disse fulano", "destacou fulana", etc.
- Empreguem elementos linguísticos que garantam a conexão entre as ideias e os parágrafos do texto.
- Deem à notícia um título curto, que possa atrair a atenção do público que vai participar de **Intervalo** e que dê uma ideia ao leitor do assunto que será desenvolvido.

Revisão e reescrita

Depois de escreverem a primeira versão da notícia, releiam-na, observando:

- se ela apresenta título, *lead* e corpo;
- se o *lead* menciona a maior parte das informações essenciais relacionadas ao fato ocorrido: o quê, quem, quando, onde, como e por quê;
- se o corpo contém o detalhamento do *lead*;
- se a linguagem empregada é impessoal e segue a norma-padrão;
- se a incorporação de falas de terceiros está devidamente demarcada e identificada.

Façam as alterações necessárias escrevendo uma nova versão do texto, preparando-o para a versão, o formato e o suporte definitivos do jornal, conforme combinado com a turma.

Revisão e reescrita

Peça aos grupos que troquem as produções entre si e façam correções e sugestões de melhoria com base nos tópicos relacionados nessa etapa. Oriente-os a observar o emprego de verbos e tempos verbais, a pontuação, a ortografia e a acentuação.

Solicite que verifiquem se o texto final é fluente e provoca interesse no leitor. Se necessário, oriente-os a realizar cortes a fim de tornar o texto mais ágil e convidativo.

Notícia em áudio ou em audiovisual – observação

Dependendo das escolhas de suporte da turma, motive os alunos a pesquisar na internet vídeos de jornais televisivos e áudios de jornais de rádio e *podcasts* com notícias a respeito das consequências do aquecimento global. Para jornal televisivo, sugerimos o vídeo "Derretimento de gelo na Groenlândia chega a ponto irreversível" (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O5OV94pdmCA; acesso em: 22 fev. 2022).

Se considerar conveniente, ajude os alunos a detalhar mais a análise da notícia, considerando observações como:

- Há cenas em que o repórter aparece falando parte do texto?
- Há cenas de locais, pessoas, objetos relacionados ao assunto da notícia, acompanhadas de narração do(da) repórter?
- Há cenas de pessoas entrevistadas, em que se reproduzem trechos do que disseram? Quem são esses entrevistados e qual é a relação deles com o fato noticiado?
- Há imagens de gráficos, tabelas e outros recursos imagéticos e gráficos? Que tipo de informação esses recursos veiculam?
- Caracterize a imagem dos jornalistas no que se refere a: postura corporal, movimentos e gestualidade, expressão facial, etc.
- Que tipo de imagens (estáticas ou em movimento) compõem a notícia audiovisual?

NOTÍCIA EM ÁUDIO E EM AUDIOVISUAL

M-Production/Shutterstock

Provavelmente você e os colegas já conhecem notícias que circulam pelas rádios, pela TV e/ou pela internet. Muitas delas são produzidas como áudio ou audiovisual. Você já observou de que maneira elas se organizam?

Com a orientação do professor, em grupos, escolham uma notícia de jornal televisivo e/ou uma notícia de jornal radiofônico ou de *podcast* para observar sua organização. Você pode ter acesso a elas pela TV e pelo rádio ou acessar os *sites* de emissoras de TV e de estações de rádio para poder revê-las ou escutá-las novamente. Para essa análise, levem em consideração os passos indicados a seguir.

Notícia em áudio ou em audiovisual – observação

- De modo geral, observem as falas dos jornalistas (o âncora e, se houver, o repórter). De que modo elas se caracterizam no que diz respeito a altura, intensidade e ritmo da voz, mudanças no tom de voz, respiração, entonação? E, caso o jornal seja audiovisual, observe a expressão corporal e/ou facial dos apresentadores: eles se mantêm sérios ou sorridentes? Fazem poucos gestos, curtos, ou gesticulam bastante?
- De que modo é iniciado o jornal? Quem o apresenta?
- Qual é o título de uma das notícias? Quem o anuncia?
- Qual é o principal fato noticiado nela?
- O texto da notícia é iniciado com um resumo, como um *lead*, e depois o fato é detalhado, exemplificado e ampliado, como no corpo da notícia impressa?
- Em geral, as falas do âncora são lidas. O texto parece espontâneo ou soa como um texto planejado? Parece objetivo e impessoal ou não? A linguagem segue a norma-padrão?
- A notícia conta com uma reportagem no local dos acontecimentos e/ou com uma entrevista?
- No caso da notícia apresentada em audiovisual, como são as imagens que fazem parte da notícia: estáticas ou em movimento?
- No caso da notícia apresentada em áudio, há músicas e efeitos sonoros ao longo da notícia ou um pouco antes dela? Que efeito isso parece provocar no ouvinte?

FatCamera/Getty Images

Notícia em áudio ou em audiovisual – produção

Transformem as notícias produzidas por vocês em notícias em formato de áudio – um *podcast* – ou em formato audiovisual. Para isso, a notícia escrita não deve ser simplesmente lida, e sim adaptada ao novo formato.

Organizem um roteiro para os diferentes formatos. Considerem as seguintes questões e orientações:

- Haverá âncora?
- Que partes do texto serão ditas pelo âncora?
- Onde serão gravadas as cenas? Procurem ambientes relacionados ao fato noticiado.
- Quem será entrevistado? Que perguntas serão feitas?
- Qual será a ordem das cenas? A cada cena, que trecho do texto será registrado em vídeo ou em áudio?
- No caso de notícia para TV, haverá o uso de outros recursos gráficos, como esquemas, gráficos, infográficos, fotografias, mapas?
- Revisem os textos para que estejam de acordo com as características básicas da notícia.
- Planejem a entonação e o ritmo da fala.
- No caso da notícia audiovisual, planejem o posicionamento dos colegas que farão papel de repórteres ou de âncoras, calculando sua gesticulação e expressão facial.
- No caso da notícia audiovisual, façam a edição das cenas, dos recursos gráficos e dos áudios, ordenando-os conforme o roteiro.
- No caso da notícia radiofônica, avaliem se vão usar músicas e/ou efeitos sonoros; em caso afirmativo, escolham quais vão entrar e em que momento.

- Guarde a versão final das notícias produzidas por vocês para publicá-las e compartilhá-las com a comunidade em **Planeta Terra, urgente!**

Os gêneros jornalísticos como os conhecemos atualmente tomaram forma a partir do final do século XVIII e ao longo do século XIX, estabelecendo-se definitivamente no século XX. Hoje, os gêneros jornalísticos são produzidos para diferentes mídias: jornal impresso, portal de notícias na internet, jornal radiofônico, jornal televisivo, entre outros. Com a internet, os textos do campo jornalístico transitam em diferentes suportes: uma mesma notícia publicada no jornal impresso também aparece no *site* do jornal ou em seu aplicativo; uma notícia produzida para ir ao ar em uma estação de rádio vai para a internet em formato de *podcast*; uma notícia que vai ao ar no jornal televisivo depois é postada nas redes sociais da emissora ou em seu *site* oficial.

Assim, as notícias são lidas, ouvidas e vistas na palma da mão, em *tablets* e *smartphones*. Além de acelerar a divulgação de acontecimentos do mundo todo em diferentes formatos, as novas tecnologias também disseminam mais facilmente os boatos ou as *fake news* (notícias falsas), o que torna o jornalismo profissional de qualidade cada vez mais relevante em nossa sociedade.

Capítulo 3

Perdas coletivas

Para conhecer a proposta pedagógica deste capítulo, consulte as **Orientações específicas** do Manual do Professor.

Atividade preparatória

Para conhecer uma proposta de atividade preparatória, consulte as Orientações específicas do Manual do Professor.

Capítulo 3

PERDAS COLETIVAS

Neste capítulo você vai:

- ler um artigo de divulgação científica;
- refletir sobre a necessidade de proteger o meio ambiente;
- comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas por diferentes veículos, analisando a perspectiva de cada um;
- retomar os estudos sobre o verbo e seu papel nas orações;
- observar o uso das terminações **-izar**/**-ar** e **-oso** em certas palavras;
- identificar as características de um artigo de divulgação científica;
- produzir artigo de divulgação científica, a ser publicado em jornal organizado pela turma.

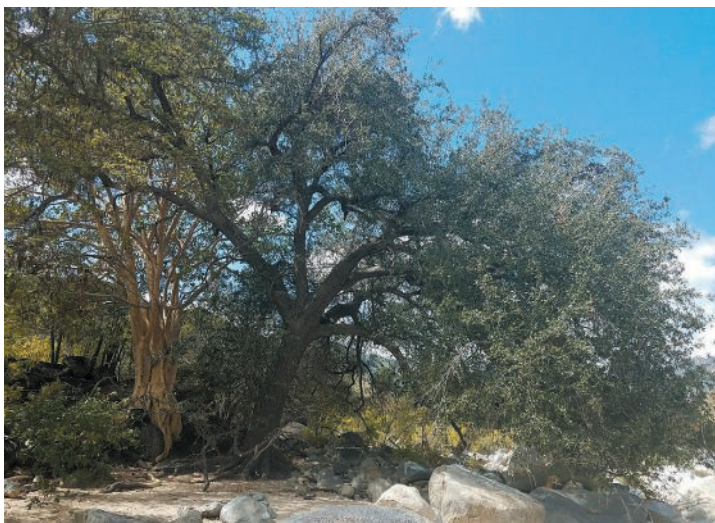
Provavelmente você já ouviu falar que diversas espécies de seres vivos estão desaparecendo diante de nossos olhos: espécies de peixes, de aves, de mamíferos e até de árvores. Você já pensou que um ser vivo pode ser responsável pela sobrevivência de vários outros em torno dele? E que a cada espécie que desaparece, outros seres também têm sua existência ameaçada?

Fernando Coelho/Shutterstock

Flores e folhas do pau-brasil, árvore brasileira que está em risco de extinção.

Leia o texto a seguir, que aborda essa questão.

1 a cada 3 árvores no mundo está perto da extinção, alerta estudo

Relatório* State of the World's Trees *mostra que ações humanas são os principais perigos para a flora arbórea. No Brasil, cerca de 20% das espécies estão ameaçadas

Alan Rockefeller/naturalist.org

Na foto, o carvalho *Quercus brandegeei*, uma espécie endêmica do México ameaçada de extinção.

Após cinco anos de intensa pesquisa, cientistas publicaram o primeiro relatório sobre o estágio de conservação de todas as 58 497 espécies de árvores do mundo. De acordo com o documento, 17 500 delas, ou seja 30%, estão sob risco de extinção. Isso corresponde ao dobro do total de mamíferos, aves, anfíbios e répteis ameaçados no planeta. O estudo aponta ainda que pelo menos 142 árvores já foram extintas.

Disponível no *site* da organização britânica não governamental *Botanic Gardens Conservation International (BGCI)*, o trabalho teve a contribuição de mais de 60 instituições e 500 especialistas. No relatório intitulado *State of the World's Trees*, os pesquisadores apontam que, das 17 500 árvores sob risco, mais de 440 espécies estão à beira da extinção, o que significa que restam apenas 50 espécimes de cada uma na natureza.

Além disso, o documento alerta que uma das principais ameaças à proteção da flora são as ações humanas. Entre os grandes elementos prejudiciais às árvores estão a perda de *habitat* impulsionada pela agricultura e pelo pasto, a superexploração derivada da extração de madeira e de atividades de colheita e a disseminação de pestes invasoras e doenças.

Em uma perspectiva global, as mudanças climáticas e temperaturas extremas são ameaças emergentes que podem impactar negativamente tanto áreas temperadas como tropicais. Diante desse cenário, os especialistas destacam um risco maior para espécies de florestas nubladas da América Central. Há ainda o aumento do nível do mar, ao qual no mínimo 180 espécies estão sujeitas, como é o caso das magnólias no Caribe.

floresta nublada: floresta de regiões tropicais e subtropicais localizada no alto das montanhas, em altitudes que variam de 500 a 3 500 metros; apresenta certa neblina.

Leitura do artigo de divulgação científica "1 a cada 3 árvores no mundo está perto da extinção, alerta estudo"

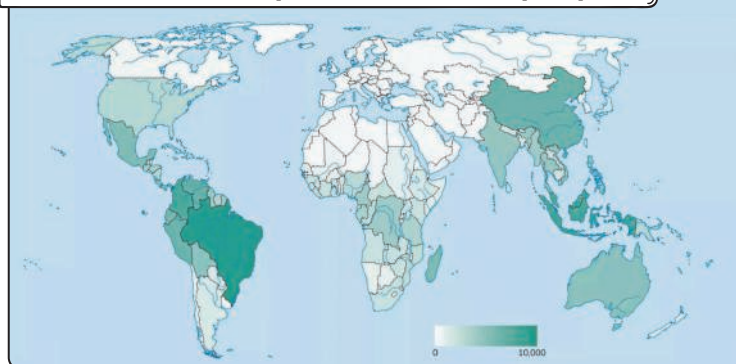
BNCC

Competências gerais: 1, 2
Competência específica de Linguagens: 2
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3
Habilidade: EF69LP03

O artigo de divulgação científica proposto para estudo trata do perigo da extinção de árvores no mundo. Esse é um gênero do campo jornalístico-midiático que tem como objetivo principal divulgar o conhecimento científico ao público leigo, ou seja, que não é cientista. Em seu caráter transversal, esse gênero também circula pelo campo de estudo e pesquisa. Assim, ele possibilita a percepção de semelhanças e diferenças com outras modalidades do campo jornalístico-midiático, como notícias, assim como possibilita a reflexão sobre temas de natureza científica. O estudo dos textos selecionados para a unidade também favorece a compreensão de maneiras distintas de tratar os dados de uma mesma fonte de informação, no caso uma pesquisa, e apresentá-los de acordo com as intenções comunicativas e as percepções de cada produtor de texto.

Interdisciplinaridade

Os textos e as atividades presentes neste capítulo podem ser trabalhados de forma mais aprofundada ao se estabelecer uma conexão interdisciplinar com o componente curricular Ciências da Natureza, levando os alunos a refletir sobre as competências específicas de Ciências da Natureza 1 e 2.

“Essa avaliação deixa claro que as árvores estão em perigo”, afirma, em nota, Gerard T. Donnelly, presidente da instituição norte-americana *The Morton Arboretum*. “Como espécies-chave nos ecossistemas florestais, elas amparam muitas plantas e seres vivos que estão desaparecendo. Salvar uma árvore significa proteger muito mais do que somente as árvores”, explica.

Relatório ilustra a diversidade de espécies de árvores por país.

O estudo mostra também que o Brasil é o país com a maior diversidade de flora arbórea (8 847 espécies, das quais 4 226 são endêmicas) e um dos líderes do *ranking* de espécies ameaçadas de extinção em números absolutos. Com 1 788 (20%) nessa situação, ficamos atrás apenas de Madagascar, onde 1 842 espécies estão sob risco de sumir.

Embora a conjuntura seja preocupante, os pesquisadores observam que os esforços de preservação ao redor do mundo têm crescido. Cerca de 64% de todas as espécies de árvores podem ser encontradas em ao menos uma área protegida, enquanto aproximadamente 30% estão em coleções de jardins botânicos e bancos de sementes. Mas ainda assim há espaço (e necessidade) para mais mobilizações.

arboreto: lugar onde se cultivam árvores, arbustos e plantas herbáceas para fins científicos ou exibição ao público.
endêmico: nativo de determinada região ou restrito a ela.
fomentar: estimular, promover.

“Conservacionistas já sabiam que muitas espécies estavam ameaçadas, e agora temos um plano para agir com prioridades claras e ferramentas valiosas para debater com elaboradores de políticas públicas”, declara Murphy Westwood, vice-presidente para Ciência e Conservação da *The Morton Arboretum*. “Não podemos perder de vista o impacto que instituições botânicas são capazes de ter a partir de um empenho global e coordenado”, defende.

Os colaboradores do projeto acreditam que, somada ao relatório *State of the World's Trees*, a base de dados *on-line* GlobalTree Portal irá contribuir para fomentar o desenvolvimento de medidas em prol do meio ambiente. Tanto a pesquisa como a plataforma revelam, pela primeira vez, as árvores que precisam de maior cuidado, os locais onde as ações são mais urgentes e quais lacunas de conservação devem ser preenchidas.

E, além de envolver especialistas e políticos, esse é um assunto que inclui todos os cidadãos. “Indivíduos e organizações da comunidade podem apoiar o plantio de espécies nativas e ameaçadas nos seus arboretos ou jardins botânicos regionais”, sugere [Murphy] Westwood. “Ou então as pessoas podem simplesmente plantar as árvores certas nos lugares adequados com o cuidado necessário para que elas prosperem por muitos anos. Salvar árvores é um esforço global que requer ações locais”, finaliza.

1 A CADA 3 árvores no mundo está perto da extinção, alerta estudo. *Galileu*, São Paulo, 13 set. 2021. Disponível em: https://revistagalileu.globo.com/Um-So-Planeta/noticia/2021/09/1-cada-3-arvores-no-mundo-esta-perto-da-extincao-alerta-estudo.html. Acesso em: 23 fev. 2022.

ESTUDO do texto

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O texto que você acabou de ler é um artigo de divulgação científica e foi publicado em uma revista especializada em divulgar informações da área de ciências. **1. a)** Divulgar e comentar os resultados da pesquisa *State of the World's Trees* (em uma tradução livre seria: O estado das árvores do mundo).

a) Qual é o objetivo principal do texto lido?

b) Para que público você acha que o texto foi produzido: especializado no tema discutido ou sem conhecimentos mais específicos de ciências? Por quê? Espera-se que deduzam que o texto foi produzido para um público leigo, de pessoas interessadas em assuntos científicos, mas que não são cientistas.

2. O artigo divulga e analisa os dados de uma pesquisa feita a respeito da conservação das espécies de árvores existentes no planeta.

a) Qual é o resultado da pesquisa? A pesquisa aponta que, das 58497 espécies de árvores que há no mundo, cerca de 30% delas correm o risco de extinção.

b) Comparando esses dados com o desaparecimento de animais, qual é a situação das árvores? O número das espécies de árvores em extinção é o dobro das espécies de animais em extinção.

3. Para que uma pesquisa tenha credibilidade, é necessário que ela envolva profissionais e instituições competentes e seja desenvolvida com método adequado e no tempo que for necessário. Levando em conta esses critérios, responda: A pesquisa realizada apresenta credibilidade? Por quê? Sim, pois ela levou 5 anos para ser concluída e contou com a participação de 500 especialistas de 60 instituições de todo o mundo.

4. Para que uma espécie de árvore seja considerada em extinção, os cientistas adotaram um critério.

a) Qual é esse critério? É preciso que haja no máximo 50 espécimes dessa árvore na natureza.

b) Quantas espécies de árvore no mundo se encontram atualmente nessa situação? 440 espécies.

5. O relatório aponta algumas das causas do desaparecimento das espécies de árvores e organiza-as em dois grupos: as de natureza local e as de natureza global. **5. a)** As ações humanas: perda do *habitat*, como consequência da expansão da agricultura e da pecuária; extração indiscriminada de madeira; disseminação de pestes e doenças.

a) O que afeta localmente a existência de várias espécies de árvores?

b) O que tem afetado ou pode afetar a existência das espécies em nível mundial? O aquecimento global e o aumento do nível do mar comprometem árvores de alguns biomas.

c) Segundo o cientista Gerard Donnelly, “Salvar uma árvore significa proteger muito mais do que somente as árvores”. Explique por quê. Porque embaixo e no entorno da árvore vivem plantas e animais. Com o desaparecimento da árvore, as plantas e animais que ali vivem também correm risco de extinção.

6. O Brasil sempre é lembrado quando o assunto é o meio ambiente, pelo fato de ter uma grande diversidade de fauna e flora.

a) Qual é a posição do Brasil entre os países que têm diversidade de espécies de árvores? Nosso país é o primeiro lugar em termos de diversidade de árvores.

b) E qual é a situação das espécies de árvore em extinção em nosso país? É o segundo pior resultado do mundo, depois apenas de Madagascar, com 1788 espécies em risco de desaparecer.

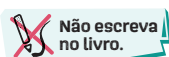
BNCC
Competências gerais: 1, 2, 4
Competência específica de Linguagens: 2
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 6
Habilidades: EF69LP03, EF69LP17, EF69LP29, EF67LP04, EF67LP05

Atividade 1, item b

Peça aos alunos que observem a fonte do texto. Relembre com eles o que é a fonte de um texto e pergunte se conhecem ou se já leram alguma revista especializada em divulgação de assuntos científicos para o público leigo, como a *Galileu*, da qual foi extraído o texto, ou a revista *Superinteressante*, entre outras. Se alguém conhecer, peça que compartilhe com a turma como são essas revistas, de que tratam, como é a linguagem, etc.

Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo

A castanheira-do-pará, nativa da Amazônia, pode chegar a 50 metros de altura e está ameaçada de extinção.

Não escreva no livro.

7. a) É a notícia de que 60% das espécies em extinção podem ser encontradas em áreas protegidas (ou seja, com controle ambiental) e 30% em jardins botânicos e bancos de sementes.
b) Porque é preciso cuidar não apenas das espécies em extinção, mas também daquelas que ainda não estão em extinção, mas poderão estar em breve, caso não se interrompa a destruição ambiental.

8. Quando um pesquisador tiver dúvida sobre qual é a situação de uma espécie em seu país e no mundo, encontrará dados seguros e, a partir deles, poderá tomar iniciativas mais certeiras.

9. a) Resposta pessoal. Possibilidade de resposta: Com leis de preservação ambiental e controle de atividades que possam prejudicar o meio ambiente.
b) Resposta pessoal. Possibilidade de resposta: Plantando árvores nativas e espécies em extinção em jardins botânicos ou diretamente na natureza, em local adequado.
c) Ela sugere que cada indivíduo, cada comunidade, faça um trabalho de preservação das árvores que existem em seu entorno. Se em todo o mundo isso for feito, as árvores do planeta serão preservadas.

7. Apesar de a situação das árvores em todo o mundo ser preocupante, o texto divulga uma boa notícia a respeito da preservação das espécies em extinção.

a) Qual é a notícia?

b) Por que, então, se afirma no texto: “Mas ainda assim há espaço (e necessidade) para mais mobilizações”?

8. De acordo com o artigo, as informações da pesquisa realizada seriam disponibilizadas em uma plataforma digital para contribuir com cientistas, pesquisadores e defensores da causa ambiental em geral. Levante hipóteses: De que forma essa plataforma poderá ajudar os interessados?

9. Segundo o texto, a luta para preservar a diversidade de árvores em todo o planeta pertence a todos.

a) Levante hipóteses: De que forma os governos podem colaborar?

b) E de que maneira os cidadãos e as instituições em geral também podem contribuir?

c) Explique a afirmação de Murphy Westwood: “Salvar árvores é um esforço global que requer ações locais”.

10. Em certos gêneros jornalísticos, é usual que, ao lado de afirmações baseadas em acontecimentos e dados da realidade (os chamados **fatos**), haja também comentários e apreciações subjetivas, que apresentam julgamentos, apreciações ou pontos de vista de quem comenta (as chamadas **opiniões**).

a) Leia atentamente os trechos do texto reproduzidos a seguir e copie no caderno aquele(s) que expressa(m) a opinião de alguém.
Os alunos devem copiar no caderno o trecho II.

I. [...] o trabalho teve a contribuição de mais de 60 instituições e 500 especialistas.

II. Os colaboradores do projeto acreditam que [...] a base de dados *on-line* GlobalTree Portal irá contribuir para fomentar o desenvolvimento de medidas em prol do meio ambiente.

III. O estudo mostra também que o Brasil é o país com a maior diversidade de flora arbórea (8 847 espécies, das quais 4 226 são endêmicas) e um dos líderes do *ranking* de espécies ameaçadas de extinção em números absolutos.

b) Releia atentamente o trecho que você copiou no caderno e indique a palavra ou expressão dele que comprova que se trata da expressão de um ponto de vista, uma opinião, e não de um fato. Explique por que você indicou essa palavra ou expressão.

10. b) Espera-se que os alunos indiquem a expressão **acreditam que**. Ela revela um juízo de valor, uma apreciação sobre um dado da realidade (é uma expressão de modalização) e, portanto, explicita o caráter opinativo do trecho em que é empregada.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia este trecho do texto:

> No relatório intitulado *State of the World's Trees*, os pesquisadores apontam que, das 17 500 árvores sob risco, mais de 440 espécies estão à beira da extinção, o que significa que restam apenas 50 espécimes de cada uma na natureza.

a) Observe que, no trecho, há as palavras **espécie** e **espécime**. Qual é a diferença de sentido entre elas? Se necessário, consulte um dicionário.

b) Que palavra poderia substituir a palavra **espécime**, sem prejudicar o sentido da frase? Se necessário, consulte um dicionário.

c) Você já conhecia a diferença de sentido entre as palavras em estudo? Na sua opinião, ela pode ser observada mais em textos referentes ao universo científico ou em textos em geral? Explique.

1. a) Espécie equivale a variedade, ou a características comuns de um grupo; já **espécime** equivale a um único indivíduo de um grupo. Assim, uma única árvore é um espécime de determinada espécie.
b) Indivíduo.
c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos observem que a diferença entre essas palavras pode ser observada mais em textos referentes ao universo científico.

2. O cientista Gerard Donnelly afirma: "Como espécies-chave nos ecossistemas florestais, elas amparam muitas plantas e seres vivos que estão desaparecendo". Algumas palavras costumam ser formadas com o acréscimo do vocábulo **chave**, como **ideias--chave**. Que sentido o termo **chave** atribui ao substantivo que ele acompanha? Em sua explicação, considere a palavra composta que há na fala do cientista.

2. O termo **chave**, como segundo elemento de uma palavra composta, agrega ao primeiro elemento o sentido de "fundamental". Assim, **espécies-chave** são espécies fundamentais, indispensáveis em alguns ecossistemas, uma vez que amparam muitas plantas e animais.

TROCANDO IDEIAS

1. Na sua cidade há muitas árvores em espaços públicos, como ruas e parques? Em caso positivo, são variadas? Sabe se há alguma em extinção? Quem cuida delas? Você considera que elas proporcionam bem-estar? Atraem pássaros? Respostas pessoais.

2. Você acha válida a iniciativa de manter espécies em extinção em jardins botânicos e áreas de reserva ambiental? Por quê? Há espaços como esses na cidade em que você vive? Você os frequenta? Por quê? Respostas pessoais.

3. Há projetos ou leis locais que regulem o cuidado com as plantas em espaços públicos em sua cidade? Que iniciativas você e os demais cidadãos poderiam tomar para ajudar a preservar as plantas desses espaços? Respostas pessoais.

A linguagem do texto

BNCC
Competência geral: 4
Competência específica de Linguagens: 2
Competência específica de Língua Portuguesa: 2
Habilidade: EF67LP06

Atividade 1, item c

Chame a atenção dos alunos para outros termos no artigo mais próprios do mundo das ciências, como **endêmico** ou **arbóreo**.

Trocando ideias

BNCC
Competências gerais: 1, 2, 4, 10
Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 4
Competência específica de Língua Portuguesa: 6
Habilidade: EF67LP23

BNCC
Competências gerais: 1, 2, 7
Competências específicas de Linguagens: 2, 4
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 6
Habilidades: EF69LP03, EF67LP03, EF67LP04, EF67LP05, EF67LP06, EF67LP38, EF06LP01, EF06LP02

ANÁLISE LINGUÍSTICA: FATO E OPINIÃO

Nesta unidade, você pôde observar que as notícias e os artigos de divulgação científica veiculam informações sobre determinados fatos do universo das ciências com menos ou mais objetividade, dependendo da finalidade que os veículos de comunicação têm em vista. Teve a oportunidade de constatar que a diferença entre um fato e uma opinião pode ser percebida por meio da análise da linguagem utilizada nos textos em estudo.

Leia, a seguir, trechos de duas notícias.

Notícia 1

Um terço da riqueza florestal mundial e da América Latina sob ameaça

Um terço da riqueza florestal da América Latina e do Caribe está ameaçada de extinção, percentual semelhante ao do restante do planeta, segundo estudo divulgado nesta quarta-feira (1º)

Das quase 60 000 espécies de árvores catalogadas em todo o mundo, cerca de 30% estão ameaçadas de extinção, de acordo com o relatório elaborado pela Botanic Gardens Conservation International (BGCI).

Apenas 31 espécies são consideradas definitivamente "extintas" (0,1%), segundo esta classificação mundial, cuja elaboração exigiu cinco anos de trabalho de uma rede de organizações oficiais e não governamentais em todo o mundo.

A região do planeta mais afetada pelo risco de extinção é a África. Das pouco mais de 9 000 espécies de árvores classificadas, quase 40% estão ameaçadas.

A agricultura, a extração de madeira e a pecuária respondem por 70% das ameaças, enquanto as mudanças climáticas apenas 4%.

[...]

UM TERÇO da riqueza florestal mundial e da América Latina sob ameaça. *IstoÉ Dinheiro*, São Paulo, 1 set. 2021. Disponível em: https://www.istoedinheiro.com.br/um-terco-da-riqueza-florestal-mundial-e-da-america-latina-sob-ameaca/. Acesso em: 25 fev. 2022.

John Wessels/AFP

Manguezais de Palmarin, no Senegal, em 2021.

Notícia 2

Não escreva no livro.

Brasil lidera *ranking* global de espécies de árvores ameaçadas de extinção

No mundo todo, 30% das espécies de árvores encontram-se sob perigo, diz relatório

Quase um terço das espécies de árvores do mundo está em risco de extinção e centenas estão à beira da extinção, de acordo com um relatório histórico publicado pela "Botanic Gardens Conservation International" (BGCI) na quarta-feira (01).

Milhares de variedades de árvores nos seis principais países do mundo para a diversidade de espécies estão em risco. O maior número absoluto é no Brasil, onde 1788 espécies estão em risco de extinção.

Os outros cinco países são Indonésia, Malásia, China, Colômbia e Venezuela.

De acordo com o relatório "State of the World's Trees", 17500 espécies de árvores – cerca de 30% do total – estão em risco de extinção, enquanto 440 espécies têm menos de 50 representantes na natureza.

[...]

"Este relatório é um alerta para todos ao redor do mundo de que as árvores precisam de ajuda", disse o Secretário Geral da BGCI, Paul Smith, em uma declaração.

[...]

As três principais ameaças que as espécies arbóreas enfrentam são a produção agrícola, a exploração madeireira e a pecuária, diz o relatório, enquanto as mudanças climáticas e o clima extremo são ameaças emergentes.

Pelo menos 180 espécies de árvores estão diretamente ameaçadas pela subida dos mares e por condições climáticas severas, especialmente espécies insulares como as magnólias no Caribe.

[...]

GRIFFIN, Oliver. Brasil lidera *ranking* global de espécies de árvores ameaçadas de extinção. *CNN Brasil*, 1º set. 2021. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/brasil-lidera-ranking-global-de-especies-de-arvores-ameacadas-de-extincao/. Acesso em: 25 fev. 2022.

1. As duas notícias lidas, assim como o texto que você estudou no início deste capítulo, foram escritos com base em um mesmo trabalho de pesquisa.

a) Identifique, em cada um dos textos, termos e expressões que comprovam que os três tomam por base o mesmo estudo.

b) Que termos e expressões são empregados em cada um dos textos em referência ao total de espécies de árvores catalogadas em todo o mundo?

c) Levante hipóteses: Por que um mesmo dado é representado de formas distintas nos três textos?

1. a) Os três textos citam nominalmente o relatório, a organização que o elaborou e/ou a data de publicação: "Relatório *State of the World's Trees*, disponível no *site* da organização britânica não governamental *Botanic Gardens Conservation International (BGCI)*" (artigo inicial); "relatório elaborado pela Botanic Gardens Conservation International (BGCI)", "divulgado nesta quarta-feira (1º)" (notícia 1); "relatório histórico publicado pela 'Botanic Gardens Conservation International' (BGCI) na quarta-feira (01)" (notícia 2).
b) Nas duas notícias, respectivamente: "quase 60000" e "17500 espécies de árvores – cerca de 30% do total". No artigo de divulgação científica do início do capítulo: "todas as 58497".
c) Abra a discussão com a turma: a escolha se dá dependendo do que se quer destacar no texto. Em "quase 60000" há uma preferência por utilizar o número arredondado; em "17500 espécies de árvores – cerca de 30% do total" a ênfase é dada ao número equivalente aos 30% e não ao número total; e em "todas as 58497" chama atenção para a precisão da informação veiculada, sugerindo que também a pesquisa é precisa e, portanto, digna de credibilidade.

Compare os títulos e subtítulos dos três textos em estudo neste capítulo para responder às questões 2 a 5, a seguir.

Atividade 4, item b

Chame a atenção para o emprego da expressão “lidera *ranking* global”, que, em uma primeira leitura desatenta, pode parecer fazer referência a um dado positivo.

Desmatamento na Floresta Amazônica, em Maués, município do Amazonas, em 2020.

Andre Dib/Pulsar Imagens

Artigo de divulgação científica

1 a cada 3 árvores no mundo está perto da extinção, alerta estudo

Relatório* State of the World’s Trees *mostra que ações humanas são os principais perigos para a flora arbórea. No Brasil, cerca de 20% das espécies estão ameaçadas

Notícia 1

Um terço da riqueza florestal mundial e da América Latina sob ameaça

Um terço da riqueza florestal da América Latina e do Caribe está ameaçada de extinção, percentual semelhante ao do restante do planeta, segundo estudo divulgado nesta quarta-feira (1º).

Notícia 2

Brasil lidera *ranking* global de espécies de árvores ameaçadas de extinção

No mundo todo, 30% das espécies de árvores encontram-se sob perigo, diz relatório

2. a) Respectivamente: “alerta estudo” e “Relatório [...] mostra”; “segundo estudo”; “diz relatório”.
b) Alerta e **mostra** (artigo); **diz** (notícia 2). **Alerta** e **mostra** têm um sentido mais preciso, ao passo que **diz** tem um sentido mais genérico.
c) Por terem um sentido mais preciso e específico, as formas verbais **alerta** e **mostra** colocam mais em destaque a voz do estudo e conferem maior importância e credibilidade a ele, ao passo que a forma **diz**, mais abrangente e corriqueira, não contém em si a mesma força.

3. a) Respectivamente: “1 a cada 3”, “um terço” e “30%”.
b) Abra a discussão com a turma: é possível que infiram que as duas primeiras formas deem uma dimensão mais real do problema ao citar a expressão por uma relação de proporção, diferentemente da terceira forma.

4. a) No texto 2, pois é citada a “América Latina”, de forma geral.

2. Em todos os títulos e subtítulos é citada outra voz, que não a do produtor do texto.

a) Que termos e expressões são utilizados para introduzir essa outra voz em cada um deles?

b) Identifique as formas verbais presentes nas expressões indicadas por você no item **a** e explique as diferenças de sentido existentes entre elas.

c) Deduza: Em qual deles essa voz tem mais destaque? Justifique sua resposta.

3. Embora tomem por base o mesmo estudo, cada texto deu um enfoque diferente à situação.

a) Um mesmo dado numérico é mencionado de forma diferente nos três títulos e subtítulos. Identifique essas diferentes formas.

b) Troque ideias com os colegas e com o professor e levante hipóteses: Que diferenças de sentido o emprego de uma ou outra forma acarreta aos textos?

4. O contexto brasileiro é mencionado nos três títulos.

a) Em qual deles a menção ao Brasil é construída de forma mais indireta? Justifique sua resposta.

b) Em qual deles o Brasil ganha mais destaque? Esse destaque é positivo ou negativo? Explique.

No texto 3, que o termo **Brasil** é sujeito da oração no título principal. É um destaque negativo, pois trata-se de um *ranking* de árvores ameaçadas de extinção.

5. Resposta pessoal. Abra a discussão com a turma: a expressão "riqueza florestal mundial", de sentido figurado, confere ao texto um caráter mais subjetivo, ao passo que a expressão "*ranking* global de espécies de árvores", por conter termos mais específicos, como ***ranking*** e **espécies**, sugere uma descrição mais técnica ou científica.

5. Observe as expressões a seguir.

árvores no mundo
riqueza florestal mundial
ranking global de espécies de árvores

Troque ideias com os colegas e com o professor e levante hipóteses: Qual dessas expressões tem um caráter mais subjetivo e qual sugere uma descrição científica? Justifique sua resposta.

6. Releia este trecho do artigo estudado no início do capítulo:

Além disso, o documento alerta que uma das principais ameaças à proteção da flora são as ações humanas. Entre os grandes elementos prejudiciais às árvores estão a perda de *habitat* impulsionada pela agricultura e pelo pasto, a superexploração derivada da extração de madeira e de atividades de colheita e a disseminação de pestes invasoras e doenças.

Em uma perspectiva global, as mudanças climáticas e temperaturas extremas são ameaças emergentes que podem impactar negativamente tanto áreas temperadas como tropicais.

a) A segunda frase do primeiro parágrafo lido desenvolve a expressão **ações humanas** empregada na primeira. Quais são essas ações? Justifique sua resposta com termos do texto.

b) Reúna-se em dupla com um colega e, juntos, proponham uma reescrita para essa segunda frase, de forma que as ações humanas mencionadas assumam a função de sujeito das formas verbais empregadas.

c) Compare a redação original com a sua resposta ao item **b** e explique as diferenças de sentido entre elas.

d) Releia os parágrafos a seguir, das notícias 1 e 2.

6. a) As práticas da agricultura (citada na frase) e da pecuária (representada pelo termo "pasto"), a extração de madeira, atividades de colheita e a disseminação de pestes e doenças.
b) Resposta pessoal. Sugestão: "A agricultura e o pasto impulsionam a perda de *habitat* das árvores, a extração de madeira e as atividades de colheita superexploram as áreas, e doenças e pestes são disseminadas".

Notícia 1

A agricultura, a extração de madeira e a pecuária respondem por 70% das ameaças, enquanto as mudanças climáticas apenas 4%.

6. c) Colocar as ações humanas como sujeito das formas verbais na construção da frase dá mais destaque a elas, evidenciando-as no texto. No original, como as ações estão nominalizadas (**perda**, **superexploração**, **extração**, etc.), esse recurso acaba minimizando seu sentido no texto.

Notícia 2

As três principais ameaças que as espécies arbóreas enfrentam são a produção agrícola, a exploração madeireira e a pecuária, diz o relatório, enquanto as mudanças climáticas e o clima extremo são ameaças emergentes.

- Assim como nos parágrafos em estudo no início desta atividade, esses trechos indicam as ameaças humanas à flora. Quais são elas? Em qual deles essas ameaças parecem mais destacadas? Por quê?

A agricultura, a extração de madeira e a pecuária. Espera-se que os alunos observem que no texto 1, pois lá são empregadas como sujeito da oração em que há a forma verbal **respondem** no início do trecho.

- Considerando suas respostas aos itens anteriores desta atividade, conclua: A organização das palavras na oração pode ser um recurso para dar destaque ao que é expresso? Explique.

Espera-se que os alunos respondam afirmativamente à pergunta, tendo em vista que o fato de se organizar a construção de modo que as palavras em questão sejam o núcleo do sujeito da oração faz com que elas se destaquem na construção.

Atividade 7, item a

Comente que Madagascar é um país situado no sul da África. O segundo fragmento menciona o continente como um todo, não um país em particular desse continente.

Atividade 7, item c

Abra a discussão com os alunos e observe o uso de termos que apresentam esses recortes, tais como "em números absolutos", "região do planeta mais afetada", "nos seis principais países", etc. Também é possível considerar como recorte a inclusão ou não de Madagascar entre os países mencionados.

Não escreva no livro.

7. Compare estes trechos dos três textos:

Artigo de divulgação científica

O estudo mostra também que o Brasil é o país com a maior diversidade de flora arbórea (8 847 espécies, das quais 4 226 são endêmicas) e um dos líderes do *ranking* de espécies ameaçadas de extinção em números absolutos. Com 1 788 (20%) nessa situação, ficamos atrás apenas de Madagascar, onde 1 842 espécies estão sob risco de sumir.

Notícia 1

A região do planeta mais afetada pelo risco de extinção é a África. Das pouco mais de 9 000 espécies de árvores classificadas, quase 40% estão ameaçadas.

Notícia 2

Milhares de variedades de árvores nos seis principais países do mundo para a diversidade de espécies estão em risco. O maior número absoluto é no Brasil, onde 1 788 espécies estão em risco de extinção. Os outros cinco países são Indonésia, Malásia, China, Colômbia e Venezuela.

a) Diferentes países e um continente são citados nesses trechos. Identifique-os.

b) Que informação é veiculada sobre esses países e esse continente em cada trecho?

c) Troque ideias com os colegas e o professor e deduza: Por que há diferenças nessas informações, se os três textos se baseiam em uma mesma pesquisa?

7. a) Continente: África. Países: Brasil, Madagascar, Indonésia, Malásia, China, Colômbia e Venezuela. **b)** O primeiro trecho (do artigo de divulgação científica) afirma que o Brasil é o país com maior diversidade de árvores e um dos líderes no *ranking* de espécies ameaçadas de extinção em números absolutos, e que Madagascar está em primeiro lugar, à frente do Brasil. O segundo (da notícia 1) afirma que a região mais afetada pelo risco de extinção é a África. O terceiro (da notícia 2) indica que, entre os seis principais países do mundo em diversidade, o Brasil tem o maior número absoluto de espécies em extinção, sendo os outros cinco Indonésia, Malásia, China, Colômbia e Venezuela. **c)** Porque cada texto escolheu fazer um recorte diferente dos dados, a fim de chamar atenção para uma ou outra questão.

Todo texto contém, de forma menos ou mais explícita, certo ponto de vista, que pode ser identificado por meio de uma análise cuidadosa da linguagem. Como pudemos observar no estudo comparativo entre os textos lidos neste capítulo, muitos elementos, como a escolha de determinadas palavras, a construção das frases, as citações de falas de terceiros, contribuem para construir sentido e marcar, de forma menos ou mais direta, o ponto de vista do autor, mesmo que o texto seja escrito de forma impessoal.

É importante conhecer as estratégias envolvidas na expressão de pontos de vista, porque isso evita que acreditemos na possibilidade de certo texto apresentar a única versão possível de um episódio ou de retratar de maneira infalivelmente fiel certos fatos.

Diante de todo texto, seja uma notícia ou um relato, seja uma reportagem ou um depoimento, convém lembrar que há um responsável – a pessoa, a instituição, o veículo de comunicação, etc. – pelo que é mencionado no texto e que sempre há um ponto de vista (uma maneira de perceber e compreender o fato, a realidade) manifestado nesse texto, embora muitas vezes de forma não tão evidente.

Exercícios

Leia o artigo de divulgação científica a seguir.

Plantas também podem entrar em extinção?

Por Wyllian Torres | Editado por Patrícia Gnipper | 14 de Outubro de 2021 às 09h30

É muito comum que os animais sejam os seres vivos mais relacionados ao desaparecimento de espécies da Terra. Inclusive, é o reino mais pesquisado quando se trata desse tema. No entanto, existe outro grupo tão importante quanto para a biodiversidade do planeta: o reino vegetal. Será que as plantas também estão sujeitas à extinção?

Infelizmente, as plantas, além de vulneráveis ao desaparecimento, estão, sim, sob forte ameaça de extinção. Segundo o relatório de Avaliação Global de Árvores, publicado em 2020 pela Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO), ao menos 30% das espécies de árvores do mundo podem ser extintas.

[...]

O desmatamento e as queimadas são apresentados como os maiores contribuidores para a redução da população vegetal mundial. Os impactos dessa perda são profundos para todo o planeta, pois as plantas são a base da cadeia alimentar de muitos seres vivos. Para derrubar uma torre de baralhos, basta remover algumas cartas de baixo.

[...]

Se todos os seres vivos possuem papéis fundamentais e únicos para a biodiversidade do planeta, nada mais justo que as plantas ganhem a mesma importância do que os animais e outros organismos, tanto para o combate à ameaça de extinção quanto para a preservação deste reino que literalmente produz o oxigênio que respiramos.

TORRES, Wyllian. Plantas também podem entrar em extinção? *Canaltech*, 14 out. 2021. Disponível em: https://canaltech.com.br/meio-ambiente/plantas-tambem-podem-entrar-em-extincao-198710/. Acesso em: 25 fev. 2022.

Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo

Pau-brasil. A superexploração do pau-brasil o levou à beira da extinção e, mesmo hoje, a espécie permanece sob ameaça de desaparecer.

Não escreva no livro.

1. O título do artigo de divulgação científica é composto de uma pergunta, retomada no primeiro parágrafo. Troque ideias com os colegas e com o professor: A presença de perguntas como essa deixam o texto mais pessoal ou mais impessoal? Justifique sua resposta. Resposta pessoal. Ajude os alunos a perceber que perguntas deixam o texto mais pessoal, pois interpelam diretamente o leitor, como se estivessem conversando com ele.

2. O texto em estudo toma por base informações da mesma pesquisa mencionada nos textos anteriores. Em qual trecho essa informação é explicitada? No trecho "Segundo o relatório de Avaliação Global de Árvores, publicado em 2020 pela Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura".

3. Ao comparar esse artigo de divulgação científica com os textos estudados anteriormente no capítulo, é possível perceber um posicionamento mais pessoal por parte do autor. Analise os trechos a seguir e indique, no caderno, aqueles que expressam claramente esse posicionamento pessoal. Justifique suas respostas com base nos termos e construções utilizados.

a) "[...] existe outro grupo tão importante quanto para a biodiversidade do planeta: o reino vegetal."

b) "Infelizmente, as plantas, além de vulneráveis ao desaparecimento, estão, sim, sob forte ameaça de extinção."

c) "O desmatamento e as queimadas são apresentados como os maiores contribuidores para a redução da população vegetal mundial."

d) "[...] nada mais justo que as plantas ganhem a mesma importância do que os animais e outros organismos [...]"

3. Os alunos devem indicar os trechos **b** e **d** como os que têm claramente um posicionamento pessoal, indicado pelo uso de **infelizmente** e **nada mais justo**, que evidenciam pontos de vista do enunciador: respectivamente, um desapontamento e uma concordância com as situações descritas.

4. Releia o trecho a seguir:

O desmatamento e as queimadas são apresentados como os maiores contribuidores para a redução da população vegetal mundial. Os impactos dessa perda são profundos para todo o planeta, pois as plantas são a base da cadeia alimentar de muitos seres vivos.

Para derrubar uma torre de baralhos, basta remover algumas cartas de baixo.

a) A frase em negrito é usada no texto em sentido figurado ou literal?

b) Explique essa afirmação e deduza qual é o sentido dela no contexto.

4. a) A frase foi empregada em sentido figurado.
4. b) As expressões "torre de baralhos" e "cartas de baixo" foram usadas para construir uma imagem representativa da situação analisada. O sentido dela no contexto é o de que a cadeia alimentar como um todo (correspondente à "torre de baralhos") será prejudicada com a extinção de espécies da "população vegetal mundial" ("algumas cartas de baixo"), já que uma espécie está interligada a outra.

5. Releia estas construções e observe o sentido da palavra destacada:

É muito comum que os animais sejam os seres vivos mais relacionados ao desaparecimento de espécies da Terra. Inclusive, é o **reino** mais pesquisado quando se trata desse tema.

[...] a preservação deste **reino** que literalmente produz o oxigênio que respiramos.

- A palavra **reino** foi empregada em sentido figurado? Explique.

5. Não, pois em ambas as construções a palavra **reino** faz referência ao conceito biológico e não a outro sentido da palavra, de "domínio de um rei".

PALAVRAS TERMINADAS EM -IZAR/-AR E -OSO

Leia os gráficos a seguir, gerados com base em uma pesquisa feita pelo instituto WWF Brasil sobre a relação dos brasileiros com o meio ambiente.

GESISKY, Jaime. Brasileiro quer ficar mais perto da natureza, diz pesquisa. *WWF*, 4 set. 2018. Disponível em: https://www.wwf.org.br/?67242/Pesquisa-WWF-Brasil-e-Ibope-Brasileiro-quer-ficar-mais-perto-da-natureza-mas-acha-que-ela-nao-esta-sendo-protegida. Acesso em: 27 jul. 2022.

1. Os gráficos comparam dados de 2014 com dados de 2018. Troque ideias com os colegas e com o professor.

a) O título dado aos gráficos está diretamente relacionado a qual item apresentado?
Ao primeiro item, em cor azul: "gostaria de ter mais contato com a natureza do que tem hoje em dia".

b) Comparando os dois resultados é possível considerar que a relação dos brasileiros com a natureza tem se intensificado ou mostra uma tendência a diminuir? Explique.
Respostas pessoais.

2. Observe as formas verbais em destaque nos trechos a seguir.

Valorizam lugares que tenham paisagens naturais
Costuma **realizar** atividades junto à natureza

a) As formas verbais em destaque têm a mesma terminação no infinitivo. Qual é essa terminação? **-izar**

b) Deduza: De quais palavras as formas desses verbos, no infinitivo, derivam? **Valor** e **real**.

De olho na escrita

Palavras terminadas em -izar/-ar e -oso

BNCC
Competências gerais: 2, 4
Competência específica de Linguagens: 2
Competência específica de Língua Portuguesa: 2
Habilidades: EF69LP56, EF67LP32

Atividade 1, item b

Abra a discussão com a turma: em três dos quatro itens, as respostas de 2018 indicam um contato mais intenso com a natureza ou um desejo de maior contato com ela. O único item que não se manteve em crescimento foi "não estar satisfeito com as áreas verdes em sua cidade", o que pode ser interpretado como percepção de melhoria nesses espaços na perspectiva dos respondentes.

Atividade 2, item c

Comente com os alunos que a letra S de **parabéns** indica plural; na derivação, ela desaparece.

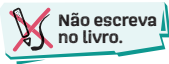
Atividade 4

Se considerar conveniente, comente com os alunos que os verbos terminados em **-ar** são formados simplesmente pela junção do sufixo infinitivo à base temática do radical do qual derivam. Por exemplo: **aviso** – **avisar**. Nesse caso, na formação do verbo **avisar**, ao radical **avis-** junta-se a base do infinitivo, que é **-ar**. Não se trata de um sufixo.

c) Entre as palavras a seguir, indique no caderno as que dão origem a formas verbais, no infinitivo, pelo acréscimo da mesma terminação. Depois responda: Quais são as formas verbais? Respectivamente: disponibilizar, parabenizar, canalizar, sensibilizar.

- disponível x
- feliz
- canal x
- sensível x
- papel
- parabéns x
- postal

3. Releia o subtítulo do gráfico.

Não escreva no livro.

Percentuais são mais altos que em pesquisa realizada em 2014

a) Que verbo é formado a partir da palavra **pesquisa**? Pesquisar.

b) Agora observe.

preciso – precisar   análise – analisar   aviso – avisar

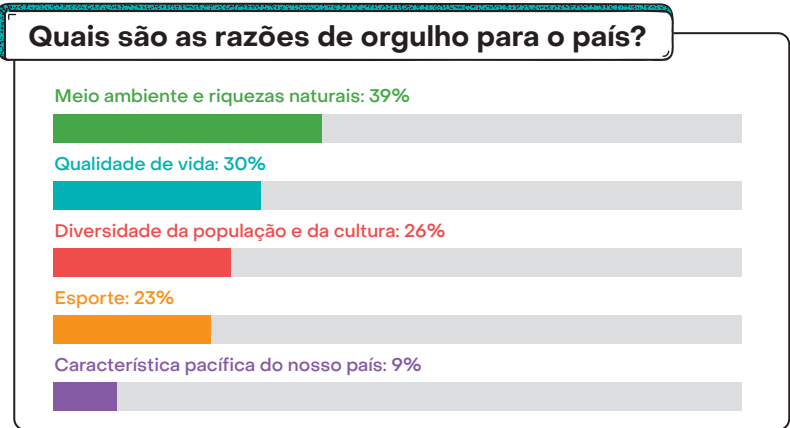
Compare as terminações das formas verbais analisadas neste item com a terminação das formas verbais analisadas na questão anterior: Qual é a diferença entre elas?

3. b) As formas verbais desta questão terminam em **-ar**, com essa terminação antecedida de S, e as formas verbais da questão anterior terminam em **-izar**, com Z.

c) Indique, entre as palavras a seguir, as que dão origem a verbos cuja terminação, no infinitivo, é a mesma de **precisar**, **analisar** e **avisar**. Quais são os verbos? **Pisar, improvisar.**

- piso x
- vaso
- preso
- improviso x

4. Com base em suas respostas anteriores, discuta com os colegas e o professor e conclua: Por que ocorre a diferença entre a grafia da terminação das formas verbais analisadas por você nas questões 2 e 3? Espera-se que os alunos observem que, quando a palavra tem a letra S antes de vogal em sua sílaba final, a terminação usada para formar o verbo é empregada após o S, ou seja, o S é mantido e seguido de **-ar**.

Agora leia o conjunto de gráficos a seguir da mesma pesquisa.

Reprodução/Arquivo da editora

GESISKY, Jaime. Brasileiro quer ficar mais perto da natureza, diz pesquisa. *WWF*, 4 set. 2018. Disponível em: https://www.wwf.org.br/?67242/Pesquisa-WWF-Brasil-e-Ibope-Brasileiro-quer-ficar-mais-perto-da-natureza-mas-acha-que-ela-nao-esta-sendo-protegida. Acesso em: 27 jul. 2022.

5. Esse conjunto de gráficos apresenta as razões que dão orgulho de viver no país segundo os brasileiros entrevistados.

a) Você concorda com esse resultado? Por quê? Respostas pessoais.

b) Em qual ordem você organizaria as razões apontadas no gráfico como motivos de orgulho para o povo brasileiro? Resposta pessoal. Se julgar conveniente, faça um novo gráfico apenas com as respostas da turma.

6. Assim como é possível formar verbos acrescentando uma terminação a um substantivo, também é possível formar adjetivos por um processo semelhante. Observe o substantivo **orgulho**, empregado no texto.

Não escreva no livro.

a) Entre as terminações a seguir, indique aquela que pode ser utilizada para formar um adjetivo a partir do substantivo **orgulho**, bem como o adjetivo formado por esse processo. O adjetivo **orgulhoso**.

- -ado
- -oso x
- -eiro

b) Quais das palavras a seguir formam adjetivo com a mesma terminação indicada por você no item **a**?

- maravilha x
- relógio
- eleitor
- amor x
- natureza
- vida
- custo x
- anjo
- pé
- valor x

united photo studio/Shutterstock

c) Escreva os adjetivos formados a partir das palavras indicadas por você no item **b**. Em seguida, observe os sentidos dessas palavras, troque ideias com os colegas e com o professor e conclua: Que sentido é dado a essas palavras pelo acréscimo do sufixo **-oso**?
Respectivamente: **maravilhoso**, **amoroso**, **custoso**, **valoroso**. Dão o sentido de "repleto, cheio de".

Você já sabe que as palavras de uma língua se formam por vários processos, entre eles a **derivação**. Nesse processo, palavras primitivas dão origem a outras, por meio do acréscimo de prefixos e sufixos. No estudo que acabamos de fazer, vimos que **-izar**, **-ar** e **-oso** são sufixos de nossa língua.

Os dois primeiros dão origem a formas verbais no infinitivo: **-izar** se junta a palavras que não contêm a letra S no radical, enquanto **-ar** se junta a palavras que têm a letra S no radical. O sufixo **-oso**, por sua vez, forma adjetivos ao ser acrescentado a substantivos, dando a eles a ideia de abundância, de grande quantidade. Quando o adjetivo ao qual é acrescentado acompanha substantivos femininos, pode ser flexionado no feminino: **-osa**.

Veja outros exemplos de palavras derivadas por meio do acréscimo dos sufixos **-izar**, **-ar** e **-oso**.

friso – frisar

precisão – precisar

visão – visar

álcool – alcoolizar

industrial – industrializar

urbano – urbanizar

ESB Professional/Shutterstock

Paisagem urbana em Hong Kong, China, 2017.

Não escreva no livro.

Exercício

Leia os títulos de matérias jornalísticas a seguir.

I. Próximos dias com muita chuva em SP e no RJ

Disponível em: https://www.terra.com.br/noticias/climatempo/proximos-dias-com-muita-chuva-em-sp-e-no-rj,64a3993907e7d7bc22466320f9eae205wvk0g9yu.html. Acesso em: 19 mar. 2022.

II. Aprenda a fazer um risoto de camarão que é a cara do verão: leve e cheio de sabor

Disponível em: https://redeglobo.globo.com/sc/nsctv/conexao-verao/noticia/aprenda-a-fazer-um-risoto-de-camarao-que-e-a-cara-do-verao-leve-e-cheio-de-sabor.ghtml. Acesso em: 26 jul. 2022.

III. Os clássicos da moda: chapéus são cheios de estilo e significados

Disponível em: https://recordtv.r7.com/hoje-em-dia/videos/os-classicos-da-moda-chapeus-sao-cheios-de-estilo-e-significados-16022022. Acesso em: 19 mar. 2022.

Rawpixel.com/Shutterstock

a) Sem alterar significativamente o sentido, reescreva esses títulos no caderno, substituindo em cada um deles alguns termos e expressões por adjetivos formados com sufixo **-oso.**

b) Explique, considerando o sentido do sufixo **-oso**: Por que tais substituições poderiam ser feitas sem causar prejuízo ao sentido dos títulos? Porque todas as expressões substituídas contêm o sentido do sufixo, isto é, “com muito/repleto”, “cheio de”.

a) Possibilidades de resposta: Em I: Próximos dias **chuvosos** em SP e no RJ. Em II: Aprenda a fazer um risoto de camarão que é a cara do verão: leve e **saboroso**. Em III: Os clássicos da moda: chapéus **estilosos** e cheios de significados.

ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: CONSTRUÇÃO E RECURSOS EXPRESSIVOS

No início deste capítulo, você leu um artigo de divulgação científica relacionado ao meio ambiente. Releia o texto, se necessário, para responder às questões que seguem.

1. O artigo de divulgação científica é produzido com uma finalidade específica.

a) Qual é a finalidade desse gênero?

b) Em que meios ele circula?

c) A quem ele se destina?

1. a) Transmitir e divulgar conhecimentos de natureza científica a um público que não é da comunidade científica.
b) O texto lido foi publicado em uma revista de divulgação científica (que tem versão digital e impressa).
c) Destina-se a um público leigo interessado em assuntos científicos, mas que não é cientista.

2. Os temas abordados pelos artigos de divulgação científica são aqueles que a ciência vem estudando ou pesquisando, ou são explicações mais simples de fenômenos sobre os quais o leitor que não é especialista em ciências tem interesse. No caso do artigo lido:

a) Qual é o tema central abordado pelo texto? A extinção de espécies de árvores no planeta.

b) Por que esse tema pode interessar ao público em geral?
Como o público da revista em que o texto foi publicado se interessa por ciência, é natural que haja interesse por temas relacionados com meio ambiente e com pesquisas.

3. Observe o título e o subtítulo do artigo lido.

a) De que modo o título foi construído? Ele consegue atrair a atenção do público? Por quê?

b) Qual é o papel do subtítulo nesse texto?

3. a) Ele é uma espécie de síntese das principais ideias do texto. Resposta pessoal. Sugestão: sim, ele consegue atrair a atenção porque tem uma afirmação impactante: a de que em cada três árvores uma corre o risco de extinção.
b) Ele oferece mais alguns detalhes sobre o que vai ser desenvolvido no texto, adiantando algumas das principais informações, como a existência de um relatório a respeito e a situação das árvores no Brasil.

4. Não há uma estrutura rígida para os artigos de divulgação científica. Como os demais textos de natureza jornalístico-midiática, eles sempre têm um título e, às vezes, um subtítulo (lembre-se do estudo da notícia, no capítulo anterior). Além disso, é possível perceber que esse gênero, na maior parte das vezes, traz uma organização estrutural que tem por objetivo facilitar o acesso dos leitores aos temas científicos, “desvendando” de certo modo a linguagem científica e tornando possível que as questões das ciências sejam compreendidas por quem não é cientista. Assim, um modo muito frequente pelo qual os artigos de divulgação científica são organizados compreende:

- A apresentação geral do conceito ou do assunto científico tratado.
- Explicações que ampliam a apresentação geral, de modo que os leitores possam formar ideia mais precisa sobre ele. Essa parte é o “coração” do artigo de divulgação científica, porque é ela que vai ajudar os leitores a formar uma ideia mais clara e precisa sobre o que é abordado no texto. Nessa parte, pode haver apresentação de falas de especialistas no tema, apresentando fatos ou opiniões sobre ele.

Produção de texto

Artigo de divulgação científica: construção e recursos expressivos

BNCC
Competências gerais: 1, 2, 4, 7, 10
Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 4
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 5, 6
Habilidades: EF69LP29, EF67LP25

Atividade 1, item b

Comente com os alunos que, além desse meio, artigos de divulgação científica também podem circular em revistas especializadas, em cadernos ou em seções de jornais, em *sites* e blogues.

Se considerar conveniente, comente com os alunos que a divulgação científica a um público leigo se manifesta de formas variadas, e não apenas em formato escrito. Há, por exemplo, muitos canais de vídeos de divulgação científica, como: *Nunca vi um cientista* (https://www.youtube.com/channel/UCdKJlY5eAoSumIlcOcYxlGg); *Ciência Todo Dia* (https://www.youtube.com/user/CienciaTodoDia); *Manual do Mundo* (https://www.youtube.com/user/iberethenorio). Uma lista desses canais pode ser consultada no *Science Vlogs Brasil* (https://youtu.be/LFSUhuP3iOM). Acesso em: 11 abr. 2022.

Atividade 4, item b

Comente com os alunos que a introdução das vozes dos cientistas costuma aparecer no artigo de divulgação científica nas partes em que se faz ou a explicação que amplia o tema, ou a introdução de ideias secundárias, porque nessas partes os leitores já terão tido acesso ao tema geral (que aparece na primeira parte do texto) e terão mais condição de compreender essas falas, que trazem informações científicas diretamente das fontes especializadas. Se a fala dos especialistas aparecesse logo no início do texto, talvez ela fosse mal compreendida pelos leitores leigos.

Atividade 6, item a

Chame a atenção dos alunos para o fato de que a ciência é um corpo de conhecimentos sistematizados adquiridos via observação, identificação, pesquisa e explicação de certas categorias de fenômenos e fatos, e formulados metódica e racionalmente. Assim, tanto os conhecimentos das ciências da natureza como os das ciências humanas, entre outras, fazem parte do universo científico, dependendo da abordagem e da metodologia de pesquisa e estudo. No caso do texto em análise, é possível perceber que os termos fazem parte das ciências mais ligadas à natureza. No Ensino Fundamental, há o componente curricular Ciências da Natureza, voltado para esses estudos. Comente com os alunos que esse componente curricular se torna mais complexo ao longo da Educação Básica e, no Ensino Médio, é dividido levando em conta os conhecimentos específicos de Biologia, de Química e de Física, entre outros.

4. c) Resposta pessoal. Sugestão: (I) Apresentação geral do tema – Relatório de pesquisa revela que 30% das espécies de árvores conhecidas estão em perigo de extinção, o que significa 17 500 espécies, das 58 497 analisadas; (II) Explicações que ampliam o tema: As ações humanas, que provocam a perda dos *habitats* e a superexploração dos recursos naturais, representam as principais ameaças à preservação das espécies; (III) Ideias secundárias: Apesar de preocupante, ações de preservação têm crescido em todo o mundo, e países como o Brasil e Madagascar, que têm as maiores quantidades de espécies ameaçadas, têm grande peso nessas ações de preservação; (IV) Fechamento: Embora os especialistas já soubessem do problema, o relatório e outras bases de informação podem ajudar o debate sobre ações de preservação, feitas por agentes públicos, indivíduos e organizações da sociedade civil, o que pode contribuir para o reconhecimento do problema e a tomada de decisões para salvar as árvores.

4. a) Apresentação geral do conceito: do início do texto até o fim do segundo parágrafo; explicações que ampliam a apresentação: terceiro e quarto parágrafos; introdução de ideias secundárias: quarto, quinto e sexto parágrafos; fechamento: sétimo e oitavo parágrafos.
b) Na terceira e na quarta partes. Espera-se que os alunos percebam que essas falas, que trazem ao texto a voz dos cientistas, são importantes para conferir credibilidade ao que é apresentado. Isso é semelhante ao que ocorre na notícia e em outros gêneros da esfera jornalística.

- A introdução de ideias secundárias ao conceito geral, que procuram levar os leitores a uma compreensão mais aprofundada do tema. Nessa parte também é comum que falas de especialistas sejam citadas.
- Um fechamento, que procura retomar ou resumir tudo o que foi apresentado, de modo a se reafirmar a validade do conceito geral apresentado.

Com base nessas informações, responda no caderno:

a) O texto “1 em cada 3 árvores no mundo está perto da extinção, alerta estudo” segue essa estrutura. Releia-o atentamente, mais uma vez, e tente dizer onde começa e onde termina cada uma dessas partes.

b) Em quais dessas partes do texto se introduzem as falas de cientistas ou especialistas no tema? Na sua opinião, por que isso ocorre?

c) Procure sintetizar o conteúdo de cada uma dessas partes, escrevendo no caderno uma espécie de resumo. Para isso, você deve tentar formular um período para expressar a ideia de cada parte.

5. Agora que você já releu o texto e compreendeu como ele é estruturado, copie no caderno os procedimentos empregados ao longo das quatro partes. Os alunos devem copiar todos os itens, menos o VI.

I. São mencionados os participantes da pesquisa e os resultados dela.
II. São indicadas as causas da extinção de espécies de árvores.
III. Há menção aos dados da pesquisa: percentuais de espécies em risco e em vias de extinção.
IV. Há menção a atuação dos governos no combate ao desmatamento.
V. É indicada a situação das espécies de árvores no Brasil.
VI. É sinalizada a falta de iniciativa de pesquisadores e instituições de todo o mundo em favor da preservação das espécies.
VII. É mencionada a disponibilização de dados da pesquisa para todos os interessados.
VIII. É observada a necessidade de todos participarem da luta pela preservação das árvores.

6. c) Predomina o presente do indicativo, porque o texto trata de fatos que estão acontecendo, no caso, a extinção de espécies de árvores, principalmente.

Brian Lasenby/Shutterstock

Reserva Florestal Nublada de Monteverde, na Costa Rica.

6. Embora o artigo de divulgação científica tenha a intenção de abordar um tema científico de forma simples para que o público leigo consiga compreender as informações, sua linguagem muitas vezes reflete sua origem, ou seja, o mundo das ciências, no qual são empregados alguns termos técnicos ou científicos. Observe a linguagem do texto em estudo. **6. a)** Entre outras, além das palavras do glossário (**arboreto**, **endêmico**, **floresta nublada**), ***habitat***, **espécime**, **ecossistema**, **arbóreo**. Pertencem à Biologia.

a) Que termos fazem parte de uma linguagem mais técnica e especializada? A que áreas do conhecimento pertencem?

b) A variedade linguística que predomina está de acordo com a norma-padrão ou é mais relaxada e informal? Predomina uma variedade de acordo com a norma-padrão.

c) Que tempo verbal predomina? Por que esse tempo é predominante? Explique.

7. Os artigos de divulgação científica podem ser acompanhados de tabelas, gráficos, infográficos, fotografias, mapas e ilustrações.

a) No artigo em estudo, existem tais recursos? Em caso positivo, quais são e o que evidenciam?

b) Na sua opinião, recursos como esses colaboram para a compreensão do que o texto procura comunicar? Explique.

7. a) Há uma fotografia que mostra uma espécie de árvore endêmica em extinção e há um mapa-múndi que mostra a diversidade de espécies de árvores por país.
b) Respostas pessoais. Espera-se que os alunos observem que recursos como esses colaboram para a compreensão do que é informado no artigo dando um exemplo, detalhando informações, etc.

8. Com a orientação do professor, junte-se a alguns colegas para resumir as características básicas do artigo de divulgação científica. Para isso, copiem o quadro a seguir no caderno e respondam às questões de acordo com o que perceberam do artigo em estudo ou de outros textos conhecidos.

	Artigo de divulgação científica: construção e recursos expressivos	
a)	Quem são os interlocutores do artigo de divulgação científica?	
b)	Qual é o objetivo desse gênero textual?	
c)	Por onde circula?	
d)	De que linguagens o artigo de divulgação científica se constitui?	
e)	Como se caracteriza a linguagem verbal de um artigo de divulgação científica?	
f)	Qual é a estrutura básica do artigo de divulgação científica?	

8. a) Jornal/jornalista/cientista e o público leigo interessado em assuntos científicos.
b) Transmitir informações e conhecimentos científicos a um público leigo.
c) Em revistas, jornais, *sites* e blogues especializados em assuntos científicos ou que tenham uma coluna específica para esse fim.
d) Basicamente da linguagem verbal, que pode ser acompanhada de gráficos, infográficos, tabelas, fotos e ilustrações.
e) Geralmente faz uso de uma variedade linguística de acordo com a norma-padrão, com o emprego de algumas palavras técnicas do vocabulário científico.
f) Apresentação geral do conceito a ser tratado, explicações que ampliam ou detalham a apresentação geral, introdução de ideias secundárias à ideia principal, fechamento com um resumo de tudo o que foi apresentado.

AGORA É A SUA VEZ

ARTIGO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

No **Intervalo** desta unidade, você vai montar com a turma um jornal sobre o meio ambiente, no formato que foi definido no capítulo 1 desta unidade, ou seja, impresso, digital, televisivo, em formato de jornal de rádio ou de *podcast*. Para tornar esse jornal variado e interessante para o público do evento, a comunidade escolar, os familiares e amigos da turma, é importante que nesse jornal haja artigos de divulgação científica.

Ao longo deste capítulo, você leu artigos sobre a extinção de determinadas espécies de árvores em nosso planeta. Pôde perceber que, além das árvores, muitas outras espécies de seres vivos também correm risco de extinção, por causa das ações humanas e das mudanças climáticas. Então convidamos você e seu grupo a darem uma contribuição ao meio ambiente, produzindo um artigo de divulgação científica e compartilhando-o com a comunidade escolar.

Agora é a sua vez

Artigo de divulgação científica

BNCC

Competências gerais: 1, 2, 4, 5, 7, 10
Competências específicas de Linguagens: 2, 3, 4, 6
Competências específicas de Língua Portuguesa: 2, 3, 5, 6, 10
Habilidades: EF69LP29, EF69LP30, EF69LP32, EF69LP34, EF69LP35, EF69LP36, EF67LP03, EF67LP20, EF67LP21, EF67LP23, EF67LP36, EF67LP37, EF06LP11, EF06LP12

Caso alguns grupos tenham optado pelo jornal televisivo, pelo programa de rádio ou pela produção de *podcasts*, é necessário orientar os alunos a produzir o texto levando em conta essa situação de produção. O texto para outros suportes não pode ser o mesmo e precisa de adaptações. Para isso, é possível retomar, no capítulo 2 desta unidade, as etapas de como produzir uma notícia para telejornal ou para rádio.

Como escolher o assunto para o artigo de divulgação científica?

Um dos objetivos deste tópico é apresentar aos alunos noções introdutórias sobre uso de ferramentas de busca na internet para o refinamento de pesquisas. Além disso, o levantamento de bibliografia disponível para pesquisa permite uma introdução sobre o que se chama estudo do **estado da arte**, ou seja, em que se faz um mapeamento de materiais disponíveis sobre o assunto. Tal prática, vista aqui de forma introdutória, poderá ser aprofundada pelos alunos em etapas posteriores do ensino.

O exercício de atitudes investigativas nas atividades de pesquisa auxilia o desenvolvimento do pensamento científico, crítico e analítico dos alunos, a partir da observação da disponibilidade de material de pesquisa e da exploração de estratégias para o refinamento e a seleção do material de estudo.

Ao refletir, por exemplo, sobre a quantidade de materiais disponíveis sobre um tema, os estudantes podem levantar hipóteses sobre sua relevância social ou sobre as facilidades e dificuldades de se efetuar estudos sobre o tema, ou ainda sobre diferentes pontos de vista sobre ele, exercitando assim uma visão crítica da produção científica.

Se for possível, peça aos alunos que, usando computadores da escola, realizem outras buscas com as estratégias sugeridas antes de decidirem o assunto de seus artigos de opinião. O uso pedagógico da tecnologia é, portanto, estimulado, para que ela seja vista também como fonte de estudo e de ampliação do conhecimento.

Como escolher o assunto para o artigo de divulgação científica?

Diante de tantos assuntos relacionados à preservação ambiental, como fazer uma boa escolha para um artigo de divulgação científica? Certamente, a curiosidade e o interesse do grupo são pontos importantes, mas isso pode não ser o suficiente. É preciso, também, encontrar e coletar material confiável para realizar as pesquisas que servirão de base para a produção do grupo.

Esse material pode ser encontrado em diferentes fontes, e a internet é uma delas. Nos meios digitais, de modo geral, há uma grande quantidade de material a ser acessado sobre os mais variados assuntos, e é preciso saber selecionar o que será usado. Você já pensou em estratégias para fazer essa seleção? Como você costuma fazer essa seleção? Compartilhe sua forma de pesquisa com os colegas e o professor.

SDI Productions/Getty Images

Agora, pense na seguinte situação: um grupo resolveu fazer uma pesquisa sobre a arara-azul na internet. Ao digitar o nome da ave em um buscador, os alunos descobriram que havia cerca de 7 milhões e 700 mil resultados disponíveis. Muito, não?

Impossível consultar tudo, certo? Diante de uma situação como essa, usaram a estratégia de acrescentar outras **palavras-chave** que ajudassem a especificar o que pretendiam pesquisar e digitaram "arara-azul extinção consequências", o que gerou cerca de 125 mil resultados. Perceberam que ainda havia muito material de pesquisa. Esse número elevado, apesar de ser um obstáculo, indicava que o assunto despertava o interesse das pessoas.

O que você acha que poderiam fazer para restringir ainda mais o material disponível? Eles resolveram consultar apenas as notícias publicadas sobre o assunto e descobriram que o número de textos era menor, mas ainda grande: quase 400.

Nesse momento, decidiram fazer uma seleção usando três critérios:

- a fonte onde o texto havia sido publicado, que deveria ser conhecida e preferencialmente relacionada ao universo científico e ambiental;
- a data de publicação, que deveria ser atual;
- e o título do texto, que deveria indicar algo que fosse de interesse dos alunos para sua produção.

Durante a pesquisa que farão, você e seu grupo vão poder usar essas estratégias para escolher o assunto que abordarão no artigo de divulgação científica e os materiais de apoio ao texto.

Pesquisa sobre o tema

maxim ibragimov/Shutterstock

- A partir das estratégias indicadas e sob a orientação do professor, façam o recorte do tema, definindo sobre quais seres vivos vocês pretendem pesquisar. Animais ou vegetais? Se forem animais, serão os mamíferos, as aves, os répteis, os peixes, os anfíbios, os insetos, os aracnídeos, etc.? Ou será que vocês preferem pesquisar sobre uma espécie, especificamente? Se forem plantas: pretendem pesquisar uma espécie nativa do local onde vivem ou uma espécie rara, natural de um local distante?
- Levantem algumas questões para orientar a pesquisa. Por exemplo: Onde vivem? Qual é a população estimada? Quais são as prováveis causas que colocam a espécie em risco de extinção? Que ações podem ser adotadas para reverter o quadro? Que experiências positivas deram certo? Pensem em outras questões que gostariam de ver respondidas pela pesquisa.
- Seguindo as estratégias indicadas anteriormente, selecionem fontes de pesquisa confiáveis: livros de Ciências, revistas de divulgação científica, enciclopédias, *sites* e canais de vídeos especializados em Ciências. A seguir, há alguns *links* que podem ser tomados como ponto de partida para a realização da pesquisa:
  - Quem entra na lista vermelha? *Ciência Hoje das Crianças*, 4 out. 2021. Disponível em: http://chc.org.br/artigo/quem-entra-na-lista-vermelha/.
  - Chá de sumiço. *Ciência Hoje das Crianças*, 8 jul. 2020. Disponível em: http://chc.org.br/artigo/cha-de-sumico/.

  Acesso em: 27 fev. 2022.
- Durante a pesquisa, comparem os textos para averiguar as informações que são comuns a eles, as que se complementam e as que se contradizem. No caso de haver diferenças, adotem uma postura crítica e examinem quais são as fontes mais seguras e busquem outras fontes mais confiáveis para fazer o confronto. Selecionem os textos que considerarem melhores para a pesquisa levando em consideração as perguntas que vocês levantaram sobre o tema antes do início da pesquisa. Anotem as fontes consultadas.
- Ao pesquisarem textos de diferentes fontes – por exemplo, impresso, digital e vídeo –, comparem informações e dados, verificando se são semelhantes ou se apresentam diferenças. No caso de haver diferenças, tenham uma postura crítica diante

Pesquisa sobre o tema

Considere a possibilidade de solicitar a participação do professor do componente curricular Ciências da Natureza na definição de perguntas sobre o tema, ou seja, no recorte inicial do tema para a pesquisa e na seleção de fontes de pesquisa.

Planejamento do texto

Leia as orientações dessa etapa com os alunos, perguntando a cada item se ficaram com alguma dúvida. Depois, retome com eles o quadro feito na atividade 8, com as características do gênero. Peça a eles que a releiam pensando na produção que estão planejando.

É importante que, neste momento, todos estejam produzindo tendo em vista o formato e o suporte previamente escolhidos: jornal impresso, televisivo, de rádio ou *podcast*.

Escrita

Circule pela sala de aula e observe se os alunos estão conseguindo construir o artigo de divulgação científica. Ajude-os com o processo de escrita, orientando-os a estruturar o texto, observando se as partes essenciais estão sendo bem desenvolvidas, se o texto apresenta fatos e dados científicos esclarecedores sobre o tema escolhido. Verifique também se fazem citações de textos e entrevistas de forma adequada, delimitando com aspas, indicando autoria e fonte.

Pondere também sobre a adequação da linguagem, se ela está de acordo com a norma-padrão, se é objetiva e se é compreensível para o público leigo.

delas e examinem quais são as fontes mais seguras, quais podem estar veiculando erros conceituais e busquem outras fontes mais confiáveis para fazer o confronto.

- Releiam os textos selecionados e escolham os trechos que vão apoiar a apresentação; no caso de textos da internet, se possível, imprimam os melhores e grifem as principais partes. Em seguida, façam anotações no próprio texto ou em um bloco de notas à parte, procurando resumir ou esquematizar as principais ideias. Se considerarem conveniente, façam quadros, tabelas ou mapas conceituais que possam integrar o artigo e ajudar a transmitir as informações.
- Com o professor, avaliem se seria possível entrevistar um especialista no assunto para esclarecer alguma questão, de modo que essa entrevista possa ser, em parte, transcrita no artigo de vocês.
- Selecionem os textos em linguagem não verbal ou em linguagens não verbal e verbal que vão usar de apoio. Por exemplo, infográficos, tabelas, ilustrações, fotos, etc. Anotem as fontes desses textos para que sejam indicadas.

Planejamento do texto

- Decidam se vão incluir um ponto de vista do grupo sobre o tema abordado no texto ou se vão procurar dar a ele um tratamento mais impessoal.
- Planejem a organização do texto como um todo. Por exemplo, haverá um parágrafo introdutório, que resuma as principais informações do texto?
- Anotem previamente como vão desenvolver os parágrafos seguintes: os dados que vão apresentar, eventuais depoimentos de especialistas, comparações, etc.
- Pensem de que forma vão concluir o texto.

Escrita

- Redijam o parágrafo introdutório. Nele, deve ser apresentado, de forma clara, o conceito ou assunto científico que será tematizado no texto. As principais fontes de pesquisa, que contêm a origem dos dados que serão apresentados, podem já ser anunciadas nessa primeira parte. Essa parte pode ser dividida em dois parágrafos, como no texto lido no início do capítulo: no primeiro, vocês apresentam o tema geral, anunciando claramente o que será tratado, e no segundo comentam sobre as fontes consultadas que vão embasar a exposição e o próprio artigo – também como ocorre no texto que abre este capítulo.

- Iniciem os parágrafos que vão compor a segunda parte, lembrando-se de que é importante que nessa parte apareçam as explicações mais detalhadas sobre o assunto do texto. Vocês já podem, nessa parte, introduzir também falas dos especialistas ou citar as fontes consultadas, se acharem conveniente. Lembrem-se: essa parte é o “coração” do artigo de divulgação científica, em que o conceito ou assunto tratado deve ser devidamente esclarecido para os leitores do texto.
- Procurem organizar agora os parágrafos que vão compor a terceira parte do texto, aquela que contém as expansões, trazendo informações adicionais e complementares, que ampliam ou especificam o tema já apresentado nas partes anteriores. Para isso, será útil consultar as pesquisas feitas, as anotações colhidas, e selecionar o que pode entrar no texto e o que deve ser deixado de lado.
- Na redação dessas duas partes do texto, é importante vocês se lembrarem de empregar uma linguagem de acordo com a norma-padrão e adequada ao público leitor do jornal: outros alunos, seus familiares ou responsáveis, professores e funcionários da escola. Se houver terminologia científica, insiram notas explicativas entre parênteses ou com expressões explicativas como “ou seja” e “quer dizer” ou façam notas de rodapé. Lembrem-se de que vocês estão mergulhados na pesquisa, então já estão familiarizados com diversos termos que talvez outras pessoas, que não passaram pelo mesmo processo, não conheçam. Também, se for conveniente, recorram a analogias, comparações e metáforas, utilizando a linguagem figurada a fim de facilitar a compreensão de conceitos científicos. Citem autoridades e especialistas no assunto. Se transcreverem trechos de entrevistas, não se esqueçam de demarcar as vozes com aspas e indicar de quem são.
- Definam que informações pretendem destacar e observem a estrutura das frases (ordenação dos termos, escolha das formas verbais, seleção e apresentação dos dados, etc.) na construção do texto.
- Redijam a parte final, procurando fazer a retomada do assunto apresentado, sintetizando as ideias principais.
- Criem um título (e, se quiserem, um subtítulo) para o texto, antecipando, de forma resumida, as ideias principais do texto e o enfoque segundo o qual serão tratadas.

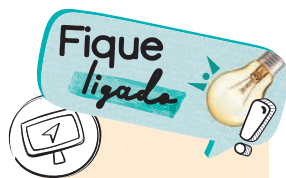
Revisão e reescrita

Antes de finalizar o texto, releiam-no, observando:

- se ele está redigido e estruturado de acordo com a situação de comunicação;

Revisão e reescrita

Peça aos grupos que troquem as produções entre si e façam correções e sugestões de melhoria com base nos tópicos relacionados nessa etapa. Oriente-os a observar o emprego de verbos e tempos verbais, a pontuação, a ortografia e a acentuação.

Solicite que verifiquem se o texto final é fluente e provoca o interesse no leitor. Se necessário, oriente os alunos a fazer cortes a fim de tornar o texto mais ágil e convidativo.

Na reportagem de divulgação científica "Um lugar para as onças da Mata Atlântica na Década da Restauração", os pesquisadores Fernando Fernandez, Ronaldo Gonçalves Morato e Ignacio Jiménez falam sobre a necessidade de "urgentemente nos conscientizarmos que uma floresta sem bichos não tem futuro". Vale a pena lê-la! Ela está disponível em: https://oeco.org.br/analises/um-lugar-para-as-oncas-da-mata-atlantica-na-decada-da-restauracao/. Acesso em: 28 fev. 2022.

Reprodução/oeco.org.br

Foto da página com a reportagem.

- se a linguagem empregada está de acordo com a norma-padrão e adequada aos possíveis leitores;
- se o assunto está exposto com clareza e as ideias são apoiadas em exemplos, comparações, relações de causa e efeito, dados estatísticos, etc.;
- se há vozes de autoridades e especialistas no assunto e se estão bem demarcadas;
- se o texto ficou leve e atraente para leitura e se as imagens escolhidas despertam o interesse do leitor;
- se a estruturação do texto em parágrafos está bem-feita;
- se a linguagem apresenta terminologia científica acessível, mas sem erros conceituais;
- se o título é convidativo e anuncia o que vai ser tratado.

Outros suportes

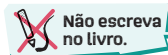
Caso seu grupo tenha optado por outro formato e suporte, que não o impresso, conversem com o professor sobre como adaptar o artigo de divulgação científica para um jornal televisivo, programa de rádio ou *podcasts*. Consultem o **Agora é a sua vez** do capítulo anterior para observar possíveis etapas do trabalho.

silverkblackstock/Shutterstock

Planeta Terra, urgente!

- Guarde a versão final de seu texto para publicá-la e compartilhá-la com a comunidade no evento **Planeta Terra, urgente!**.

PASSANDO a limpo

Leia o trecho do texto a seguir e responda às questões 1 e 2.

[...] Diz Fred Eliaschewitz, diretor do Centro de Pesquisas Clínicas (CPClin), de São Paulo: "Nenhuma máquina ou modelo de computador consegue simular a complexidade de um organismo vivo". Um remédio contra a asma pode até nascer de um programa de computador. Mas não há como testar, em máquinas, sua segurança no cérebro, nos intestinos, no fígado e nos rins. Isso só é garantido inicialmente com testes em animais e, depois, nos próprios seres humanos. Além disso, é filosofia dos pesquisadores mais sérios e cuidadosos sempre reduzir a amostra de cobaias e, na medida do possível, substituí-las por espécies inferiores. Os ratos hoje estão presentes em 75% das experiências. Os cachorros, em especial os *beagles*, em menos de 1% delas. Uma das espécies que mais têm sumido dos experimentos são os primatas. Ainda assim, seu uso é essencial para as pesquisas de doenças neurodegenerativas e imunológicas. Não fossem os macacos, o neurocientista Miguel Nicolelis [...] jamais teria avançado em seus hoje reputadíssimos estudos sobre neurofisiologia, em busca de próteses neurais para pacientes vítimas de paralisia.

[...]

NOSSA eterna gratidão. *Veja*, São Paulo, n. 2345, p. 106-107, 30 out. 2013.

1. De acordo com o texto:

a) as máquinas ou modelos de computador substituem os animais nos testes de laboratório.

b) ratos representam a menor parcela de animais utilizados como cobaias.

c) hoje os primatas não são mais usados em pesquisas.

x **d)** os testes em animais são necessários para a pesquisa de doenças humanas.

2. No trecho "**Isso** só é garantido inicialmente com testes em animais", o termo em destaque se refere a qual expressão do texto?

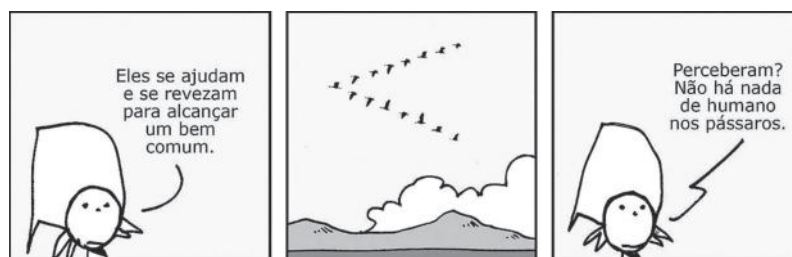
a) remédio

b) programa de computador

x **c)** segurança

d) testar

Leia a tira e responda às questões 3 e 4.

André Dahmer/Folhapress

DAHMER, André. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 24 set. 2013.

Passando a limpo

Esta seção apresenta questões concebidas nos moldes de exames de larga escala. Para mais orientações sobre a proposta, consulte as **Orientações gerais** deste Manual.

BNCC
Competência específica de Língua Portuguesa: 3
Habilidades: EF69LP03, EF67LP06, EF67LP08

Atividade 1

Os descritores trabalhados são: 1 – Localizar informações explícitas em um texto; 7 – Identificar a tese de um texto.

Atividade 2

O descritor trabalhado é: 2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

Atividade 3

Os descritores trabalhados são: 4 – Inferir uma informação implícita em um texto; 5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).

Atividade 4

O descritor trabalhado é: 18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão.

Atividade 5

O descritor trabalhado é: 1 – Localizar informações explícitas em um texto.

Atividade 6

O descritor trabalhado é: 2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade do texto.

Não escreva no livro.

3. Na tira, o personagem emite uma opinião. Como essa opinião pode ser traduzida?

a) Os humanos são superiores aos animais.

x **b)** Os humanos não são solidários uns com os outros.

c) Os pássaros são desumanos.

d) Os pássaros não são solidários entre si.

4. No primeiro quadrinho, a palavra **se**, em "**se** ajudam" e "**se** revezam", ressalta a ideia de que os pássaros:

x **a)** colaboram uns com os outros.

b) excluem alguns membros do bando.

c) só colaboram com o grupo em certas condições.

d) são individualistas e apenas seguem a direção dos ventos.

Leia o texto a seguir e responda às questões 5 e 6.

Desmatamento no Brasil: o verde em perigo

O assunto não sai dos jornais: o Brasil está perdendo áreas verdes. O Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais estima que 17% da Floresta Amazônica tenha desaparecido do mapa, aproximadamente 700 mil quilômetros quadrados, uma área em que caberiam os estados de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e do Espírito Santo. Mas não é só ela: 93% da Mata Atlântica não existe mais, e o cerrado encolheu 40% nos últimos dez anos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Os fatores que contribuem para esse quadro preocupante têm como origem a urbanização, o desmatamento para a abertura de estradas e a expansão da agropecuária.

Além de causar o empobrecimento da biodiversidade e contribuir para a concentração de gás carbônico na atmosfera, o fim das formações naturais destrói o hábitat de insetos e outros animais, que se tornam vetores de doenças, e ameaça os mananciais. [...]

MENEZES, Débora de. Desmatamento no Brasil: o verde em perigo. *Nova Escola*, 1º abr. 2008. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/3145/desmatamento-no-brasil-o-verde-em-perigo#:~:text=O%20assunto%20n%C3%A3o%20sai%20dos,Janeiro%20e%20do%20Esp%C3%ADrito%20Santo. Acesso em: 19 abr. 2022.

5. De acordo com o texto, a urbanização, a abertura de estradas e a expansão da agropecuária são:

x **a)** elementos que resultam no desmatamento.

b) consequências do desmatamento.

c) condições para o desmatamento.

d) finalidades do desmatamento.

6. A expressão "esse quadro preocupante", no final do primeiro parágrafo, faz referência:

a) à redução de uma área correspondente a três estados brasileiros.

b) à extinção de grande parte da Mata Atlântica.

c) ao encolhimento da região do Cerrado.

x **d)** ao desmatamento de grandes áreas do território brasileiro.

Observe a propaganda e responda às questões 7 e 8.

Reprodução/Greenpeace

SUPERINTERESSANTE. São Paulo, n. 322, p. 21, ago. 2013.

7. Quanto à imagem presente na propaganda, **não** é possível afirmar:

a) A árvore que se transforma em areia representa o processo de desertificação resultante da destruição das florestas.

b) A ampulheta, instrumento que marca o tempo, indica que é urgente impedir o desmatamento.

c) O fundo e a base da imagem principal fazem referência à madeira que provém de árvores derrubadas.

x **d)** A árvore, posicionada na parte superior da ampulheta, sugere o renascimento da natureza a partir do pó.

8. Sobre a propaganda como um todo, é **incorreto** afirmar:

a) Sua finalidade é conscientizar o leitor da urgência de impedir o desmatamento.

b) A expressão "Não deixe" procura convencer o leitor a agir contra a destruição das florestas.

c) A expressão "fiquem no passado" sugere a possibilidade de nossas florestas ficarem apenas em nossa lembrança.

x **d)** Há contradição entre a linguagem verbal e a não verbal.

Atividade 7

O descritor trabalhado é: 5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).

Atividade 8

Os descritores trabalhados são: 5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.); 12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; 18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.

BNCC
Competências gerais: 4, 5, 9, 10
Competências específicas de Linguagens: 3, 4, 6
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 5, 10
Habilidades: EF69LP06, EF69LP08, EF69LP10, EF69LP12, EF69LP37

Sugerimos que o desenvolvimento da atividade proposta em **Intervalo** siga os passos da aprendizagem baseada em projetos (ABP). Para mais informações sobre essa proposta e como desenvolvê-la, consulte as **Orientações gerais** do Manual do Professor.

Combine com os alunos como os grupos serão divididos, quem ficará responsável por qual parte, qual será o formato dos jornais, etc. Definam também o público-alvo do(s) jornal(is), para quem ele(s) será(ão) divulgado(s); outras turmas, professores, demais funcionários da escola, familiares e amigos, etc.

Além da produção e do compartilhamento de textos, vídeos e áudios, se julgar pertinente, poderão ainda ser realizados outros eventos relacionados ao meio ambiente, como um debate, uma palestra com um profissional especialista nas questões ambientais, um(a) ativista de uma ONG que defende o meio ambiente, etc. Neste caso, será preciso fazer um levantamento das pessoas que poderiam participar, convidá-las e combinar com elas como se dará sua participação.

Caso haja familiares de alunos ou integrantes da comunidade com conhecimentos específicos, que possam tratar com mais propriedade do tema em questão, considere verificar a possibilidade de solicitar a participação dessa(s) pessoa(s) nesses eventos, a fim de compartilhar experiências, trocar ideias, interagir com o público, etc. O professor de Ciências também poderá contribuir com essas atividades, auxiliando alunos e participantes na escolha dos temas.

É importante que em todas as atividades que farão parte do projeto seja desenvolvida a prática do diálogo, do respeito à pluralidade de ideias, da cooperação entre os alunos e entre eles e o corpo docente e a comunidade escolar, promovendo, dessa forma, a cultura de paz.

Planeta Terra, urgente!

Nesta unidade, você leu textos relacionados com questões ambientais e produziu em grupo uma entrevista, uma notícia e um artigo de divulgação científica.

Agora, você e a turma vão organizar a produção de um jornal, cujos objetivos são compartilhar com a comunidade escolar as produções textuais elaboradas nesta unidade e colaborar para o desenvolvimento de uma consciência ambiental coletiva.

No capítulo 1 desta unidade, você e seu grupo definiram, com a ajuda do professor, o formato do jornal que pretendem desenvolver: impresso, televisivo, em rádio ou *podcast*. Para iniciar os preparativos, observe os passos a seguir.

1. Converse com os colegas e o professor sobre como gostariam que fosse a produção dos jornais, levando em conta os textos produzidos e a realidade da comunidade em que vivem. Compartilhe suas ideias e ouça com atenção e respeito as propostas dos colegas e do professor. Defenda suas propostas com base em argumentos consistentes, considerando o contexto escolar e os desejos da turma. Nessa discussão coletiva, a turma deve definir um plano para implementar o que ficar combinado. Para isso, será preciso chegar a acordos.

Monkey Business Images/Shutterstock
2. Depois de combinado como serão organizadas as diferentes versões do jornal e as tarefas gerais que deverão ser realizadas, será preciso distribuir, com a ajuda do professor, as ações entre os grupos de trabalho. No quadro a seguir, é apresentada uma sugestão de distribuição de ações, que poderá ser adaptada de acordo com as possibilidades e os interesses dos grupos.

Ações	O que fazer	Responsável
Cronograma	• Planejar o prazo para execução de cada tarefa, considerando as particularidades das diferentes versões do jornal, a realidade da escola e a data combinada com o professor para finalizar o trabalho.	Grupo 1
Plano de divulgação dos jornais	• Produzir cartazes (impressos e digitais) para divulgação das diferentes versões do jornal. Uma possibilidade é fazer um cartaz ou *banner* digital e enviá-lo por *e-mail* aos potenciais leitores, ou publicá-lo nas redes sociais da escola. • Para isso, será preciso selecionar um programa de edição de textos e produzir o texto indicando, entre outras coisas, os locais onde os leitores poderão ter acesso à versão impressa do jornal, os endereços das páginas virtuais por meio das quais eles poderão acessar a versão digital, bem como os vídeos e os *podcasts*. • Com a ajuda do professor, organizar uma lista dos potenciais leitores e seus respectivos endereços de *e-mail*. • Afixar nas paredes da escola cartazes para garantir que toda a comunidade escolar tome conhecimento da publicação do jornal.	Grupo 2

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

Atividade 1

É importante que a discussão aconteça de maneira respeitosa e organizada, com alternância dos turnos de fala, de modo que todos tenham a oportunidade de defender seus pontos de vista com harmonia e baseando-se em argumentos sólidos. Oriente os alunos a considerar opiniões e pontos de vista diferentes e explique que o uso de certas expressões ajuda a demonstrar respeito ao apresentar argumentos divergentes, por exemplo, "Compreendo seu ponto de vista, mas penso que...", entre outras. Essa atitude deve ser incentivada e desenvolvida a fim de favorecer o pluralismo de ideias, o diálogo respeitoso e a cultura de paz entre os alunos e entre eles e a comunidade escolar e a sociedade de modo geral.

Atividade 2

Divida as tarefas entre grupos de alunos para que a organização dos jornais aconteça de maneira ordenada. Procure distribuí-las considerando as habilidades e preferências dos alunos, de modo que eles se sintam confortáveis para executar as demandas atribuídas a eles.

Ações	O que fazer	Responsável
Apresentação dos jornais	• Como será produzido o jornal impresso: ele será coletivo, com todos os textos jornalísticos produzidos pela turma, ou cada grupo produzirá o seu jornal, apenas com textos da equipe? • Como serão divulgados os jornais? Haverá um local fixo na escola em que os leitores terão acesso à versão impressa? Em quais ambientes virtuais a versão digital será disponibilizada?	Grupo 3
Organização das diferentes versões; gravação/registro das atividades	• Fazer uma lista do material e dos espaços necessários para a divulgação e disponibilização dos jornais, por exemplo: murais, cartazes, espaço na biblioteca, sala de espera, secretaria, cantina, sala dos professores, etc. • Definir, em alinhamento com a gestão escolar, os locais da escola apropriados para a disponibilização da versão impressa do jornal, tendo em vista alguns critérios: espaços de maior circulação de pessoas, com algum ponto de apoio (mesa, suporte, revisteiro) onde os jornais possam ser colocados. • Providenciar o registro desses locais por meio de fotos ou vídeos, se possível, para que possam ser também utilizados na divulgação do jornal.	Grupo 4

A seguir, observe algumas orientações específicas para cada formato de jornal.

Jornal impresso

Os grupos responsáveis pela produção do jornal impresso deverão decidir:

- Qual será o suporte do jornal impresso? Ele será produzido e distribuído digitalmente, podendo ser impresso por qualquer leitor? Será exposto ao público em um mural no pátio, no corredor ou em outro local da escola? Será impresso e distribuído aos leitores? Neste caso, de que forma e em que formato ele será impresso? Como arcar com os custos da impressão?
- Como o jornal será organizado? Ele será dividido por gêneros (com uma seção de notícias, outra de entrevistas, outra de artigos) ou ele será organizado por temas (no caso de o jornal ser coletivo)?
- Como será feita a distribuição das tarefas? O jornal impresso tem várias etapas de trabalho, como a seleção de textos e imagens, a digitação, a diagramação, a definição do tipo e tamanho de letra, etc. É importante distribuir as tarefas de cada etapa entre os grupos ou entre os membros de cada grupo.

Jornal televisivo, em rádio e *podcast*

- Os grupos responsáveis pela apresentação do jornal televisivo, em rádio ou *podcast* devem decidir se pretendem fazer uma encenação e gravação do jornal ao vivo, diante de um público, ou se pretendem gravar previamente e editar o jornal para depois exibi-lo.
- O jornal, como já foi orientado ao longo dos capítulos, poderá ter notícias e entrevistas, aproveitando todo o material produzido na unidade. Converse com o professor sobre a possibilidade de aproveitar os artigos de divulgação científica e transformá-los em notícias orais.
- As diferentes tarefas que a atividade demanda para cada tipo de jornal – criação de roteiro, apresentação, gravação, edição de áudio ou de vídeo, vinheta musical, figurino – devem ser divididas entre os membros do grupo.
- Para fazer a edição, escolham um dos programas de edição de áudio e vídeo gratuitos disponíveis na internet. Se tiverem dificuldades para editar, peçam auxílio a um técnico ou ao professor de Informática, se houver. Procurem também a ajuda de alunos mais experientes e de familiares.

Jornal impresso

Oriente os alunos a fazer uma revisão dos textos verificando a necessidade de ajustes quanto ao formato de circulação do jornal (escrito) e à adequação da linguagem ao público-leitor.

Para a diagramação do jornal, os alunos precisão de um computador e, se possível, uma impressora para imprimir os textos que circularão em murais nos espaços da escola.

Para a divulgação dos jornais em meio digital, também será necessário um computador com acesso à internet.

Jornal televisivo, em rádio e *podcast*

Oriente os alunos a fazer uma revisão dos textos verificando a necessidade de ajustes quanto ao formato de apresentação do jornal (oral) e à adequação da linguagem ao público.

Caso os grupos responsáveis por jornal televisivo, em rádio ou *podcast* decidam apresentar os jornais ao vivo, oriente-os a ensaiar a apresentação várias vezes, a fim de evitar falhas. Oriente-os a produzir um roteiro para guiar a apresentação, gravada ou ao vivo.

Eles podem assistir a telejornais, ouvir *podcasts* e noticiários em rádio, a fim de observar a atuação dos apresentadores, o ritmo de fala, a postura corporal e as expressões faciais (no caso do telejornal), a linguagem empregada de acordo com o público, a entrada de vinhetas, a passagem de uma notícia para outra, a abertura, o encerramento, etc.

No caso de apresentação ao vivo, providencie o registro, para que o vídeo possa ser assistido em momento posterior. É preciso, no entanto, cuidado com a divulgação da imagem dos alunos em espaços, redes sociais e canais externos à escola, de modo a preservar a privacidade e a segurança deles.

Referências bibliográficas

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

Nesse livro, há conceitos como os de variação linguística, norma-padrão, norma culta, com base nas pesquisas científicas da área da Sociolinguística, buscando romper preconceitos com análises práticas de fatos da língua.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

O autor trata, nesse livro, da natureza ideológica do signo linguístico, considerando a palavra como arena de luta social na construção de sentidos dos textos.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Nesse texto, o autor traz o conceito de gêneros do discurso e explora como se dá socialmente a construção de sentidos dos enunciados.

BATISTA, Antônio Augusto G. *Aula de português*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Nesse livro, é abordado o contexto da aula de Língua Portuguesa, analisando o que se ensina em sala de aula e contrapondo o ensino de gramática à reflexão sobre os usos da língua.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

Essa gramática, de acordo com pesquisas de teóricos da linguagem, contrapõe a descrição normativa aos fatos gramaticais da língua.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 11 maio 2022.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que estabelece, como referência para a construção de currículos de todas as redes de ensino do país, as aprendizagens essenciais que toda criança e todo adolescente devem desenvolver durante a Educação Básica.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

Nessa gramática, o autor rompe com a tradição clássica gramatical e acrescenta à descrição um viés descritivo da fala e da escrita no português brasileiro atual.

COSCARELLI, Carla V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola, 2016.

Esse livro reúne artigos de diferentes autores-professores cujas práticas e pesquisas se relacionam ao letramento digital. Cada autor expõe e discute sua experiência com as possibilidades de uso do digital no trabalho em sala de aula.

DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

Esse livro reúne ensaios de diferentes autores, que fornecem tanto base teórica como sugestões práticas para um trabalho em sala de aula pautado no ensino de gêneros, considerando os usos sociais dos textos.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à semântica*. São Paulo: Contexto, 2001.

Nesse livro, apresenta-se de forma prática como trabalhar com a análise semântica partindo de textos de variados gêneros que circulam na sociedade.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente*: a língua que estudamos, a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

Os autores abordam, nesse livro, a língua portuguesa desde suas origens até os usos atuais, chegando a discussões sobre variação linguística e ensino de gramática e de Língua Portuguesa na escola nos dias de hoje.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade*: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

A obra resulta de ampla pesquisa que envolve entrevistas com professores, coordenadores e gestores, análise de materiais didáticos e observação direta em salas de aula, cujas análises mostram como a escola vem fragmentando o saber. Em contrapartida, as autoras propõem alternativas para um ensino integrado e interdisciplinar.

KLEIMAN, Angela B.; SEPULVEDA, C. *Oficina de gramática*: metalinguagem para principiantes. Campinas: Pontes, 2012.

Esse livro apresenta reflexões sobre o ensino de gramática e sugestões de trabalho para introdução de conceitos gramaticais em sala de aula, partindo de experiências concretas vivenciadas por uma professora.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

Apresentam-se, nesse livro, reflexões sobre a produção de sentidos dos textos, considerando que tais sentidos são socialmente construídos com base nas atividades discursivas e na materialidade linguística dos textos em análise.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

Os autores tratam, nesse livro, dos novos modos de leitura e produção textual provenientes do meio digital, considerando-se os diversos gêneros e práticas sociais que emergem especificamente nesse ambiente e os novos papéis que assumem leitores, autores e textos.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

Nesse artigo, a autora estabelece um contraste entre o ensino de gramática tradicional, centrado na análise da palavra, da frase e do período, com a centralidade da norma-padrão, e a prática de análise linguística, que toma o texto e a produção de sentidos como objetos centrais do ensino de língua.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia*: ensinar e aprender. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

Nesse livro, o autor descreve situações de ensino e aprendizagem das normas ortográficas em escolas da rede pública de Recife e apresenta, além da análise e de reflexões sobre as práticas, sugestões e princípios norteadores para o ensino de ortografia.

NEVES, Maria Helena Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

Nessa gramática, a autora toma por base os usos correntes do português no Brasil para, com base neles, produzir uma sistematização que, embora seja subdividida tal como as gramáticas tradicionais, tem uma perspectiva mais descritiva e analítica do que simplesmente normativa.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Precursor do trabalho com leitura e produção de textos em sala de aula por meio de gêneros, esse livro é uma tradução de uma coletânea de artigos produzidos no contexto do ensino de Francês. Contém sugestões de organização do currículo e de condução das práticas escolares de produção de gêneros orais e escritos.

HINO NACIONAL

Letra: Joaquim Osório Duque Estrada

Música: Francisco Manuel da Silva

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heroico o brado retumbante,
E o sol da liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da Pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza.

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
"Nossos bosques têm mais vida",
"Nossa vida" no teu seio "mais amores".

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro desta flâmula
- Paz no futuro e glória no passado.

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

DUZENTOS ANOS DE LUTAS E VITÓRIAS

Minha mente resplandece
Falando de independência.
Averiguei cada fato
Pra informar com transparência.

Fazendo uma reflexão
Já reconheço a vitória,
Para o Brasil foi um marco
Que entrou para nossa história.

Pela Bahia e Minas Gerais
Aquelas conjurações
Davam todos os sinais
De grandes insatisfações.

D. João e toda corte
Voltaram para Portugal.
Deixando o Brasil livre
Da tal família real.

D. Pedro ainda ficou
A fim de apaziguar,
Mas em nada adiantou,
Só soube desagradar.

E ligado a Portugal
Ele era aristocracia.
Por isso nenhum sinal
Que fosse democracia.

Leopoldina, em providências,
A declaração assinou.
D. Pedro, tendo ciência,
A independência proclamou.

Um processo libertário
Virou uma emancipação.
Sem as ordens portuguesas
Viva essa libertação!

Sob pressão e a mais de mil
Ele gritou a independência,
E assim nosso Brasil
Mostrou sua resistência.

Leopoldina e Bonifácio
Mulher e homem surreal
Livram-nos de modo fácil
Do importuno Portugal.

Também se deve exaltar
Duas mulheres guerreiras:
'Marias' Felipa e Quitéria
Na luta quebram barreiras.

O Brasil está livre
Pra crescer como nação,
Precisamos andar juntos
Por uma reconstrução.

A juventude precisa seguir
Sempre com independência,
Nosso lema é persistir
Dizendo não a indiferença.

O passado é história,
O presente é esperança,
Que o futuro nos conceda
Uma vida de bonança.

E por aqui irei findar
Mas com garra e persistência,
Pois preciso celebrar
Cada dia de independência!

Kauan Pablo Soares Carneiro
Vencedor Região Norte
EMEF Prof. Paulo Freire - Marabá/PA

Este livro didático é um **bem reutilizável** da escola e deve ser **devolvido em bom estado** ao final do ano para uso de outra pessoa no **próximo** período letivo.

ISBN: 978-65-5766-232-8
9 786557 662328

0040P24010006MP